

PERSPEKTIVWECHSEL

Theorie ■ Praxis ■ Reflexionen



IMPRESSUM

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.

Hebelstraße 6; 60318 Frankfurt am Main

Telefon: 0 69 / 94 43 71 - 0; Telefax: 0 69 /49 48 17

E-Mail: zentrale@zwst.org; info@zwst-perspektivwechsel.de

Internet: www.zwst.org; www.zwst-perspektivwechsel.de

Idee und Gesamtkonzept : Marina Chernivsky

Konzeptionelle Unterstützung: Nadine Fügner, Monika Chmielewska-Pape, Thomas Maier

Bearbeitung und Zusammenstellung der Interviews: Monika Chmielewska-Pape

Gesamtredaktion: Marina Chernivsky, Nadine Fügner, Monika Chmielewska-Pape

Wissenschaftliche Beratung: Doron Kiesel

Lektorat: Christian Wiese

Verwaltung: Rene Andre Dittrich

Fotonachweis: Rafael Herlich / Projektbilder 2007-2010

Gestaltung: Dan Krumholz

Druck: GD Gotha Druck und Verpackung GmbH & Co.KG

ISSN 0944-8705



INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	2
Multikulti ade? Chancen und Sackgassen interkultureller Pädagogik Prof. Dr. Doron Kiesel, Fachhochschule Erfurt	4
Anti-Bias-Ansatz im Spannungsfeld zwischen Vielfalt und Diversität Marina Chernivsky, ZWST e.V.	10
Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) und der Anti-Bias-Ansatz Monika Chmielewska-Pape, ZWST e.V.	24
Die Bedeutung der Anti-Bias-Pädagogik in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus Marina Chernivsky, ZWST e.V.	28
Persönliche Reflexionen	36
Marina Chernivsky	36
Monika Chmielewska-Pape	40
Nadine Fügner	42
Thomas Maier	46
Vera Katona	48
Zum moralischen Anspruch vorurteilsbewusster Bildungsarbeit und der Anti-Bias-Pädagogik Thomas Maier, München	50
Ein Einblick in den Seminarraum: Gruppeninterview mit SozialarbeiterInnen aus Saalfeld	58
Autoren und Autorinnen	64

Vorwort

Das Modellprojekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“¹ entstand 2007 in Thüringen auf Initiative der ZWST und der Landesstelle Gewaltprävention des Freistaates Thüringen. Das Leitziel: die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte und Multiplikatoren im Bereich der gesellschaftspolitisch orientierten Bildungsarbeit. Die angebotenen Lernprogramme sollten die Sensibilität der Adressaten für die fortdauernde Aktualität von Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit schärfen und zugleich ihre Kompetenzen im Umgang mit jeglichen Erscheinungsformen von Intoleranz und Ausgrenzung stärken.

Die Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz hat im Projekt „Perspektivwechsel“ einen besonderen Stellenwert gewonnen. Das Projekt ist ein Bildungsangebot für alle, die in pädagogischen Kontexten tätig sind oder andere Multiplikationsaufgaben wahrnehmen. Im Mittelpunkt des „Perspektivwechsels“ steht das Anliegen, Diskriminierungsprozesse zu verstehen und die eigene Rolle darin zu durchschauen. Um diese Auseinandersetzung zu ermöglichen, hat das Modellprojekt Zugänge und Methoden entwickelt, erprobt und in verschiedenen Handlungsfeldern umgesetzt.

Das Projekt stieß auf großes Interesse. Die vielschichtige Wirksamkeit des Ansatzes zeigte sich darin, dass es dem Projektteam gelang, die Zielgruppen zu motivieren, partizipative Kooperationsstrukturen zu schaffen und auf eine Weise über die Projekthalte zu kommunizieren, die es ermöglichte, auch außerhalb der Fortbildungsseminare für die im Projekt verhandelten Themen zu sensibilisieren. In den Seminaren war jedoch auch die Einsicht in die Notwendigkeit der kritischen Überprüfung vertrauter Strukturen und der eigenen Praxis deutlich zu spüren. Insbesondere in den langfristig angelegten Weiterbildungsseminarreihen ließen sich der angesprochene Perspektivwechsel und eine Kompetenzerweiterung der Fachkräfte im Umgang mit sozialer und kultureller Diversität beobachten.

Die Projektdokumentation setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Bei der vorliegenden Broschüre handelt es sich um den ersten Band, in dem die Projektidee und der Projektansatz theoretisch fundiert und praxisnah erläutert werden. Ein geplanter zweiter Teil wird die methodisch-didaktischen Grundsätze und Konzepte der Seminararbeit exemplarisch vorstellen.

Das Besondere an diesem ersten Band sind – neben den theoretischen Beiträgen und Erfahrungsberichten – die wertvollen Originalstimmen des Projektteams und der ProjektteilnehmerInnen, die in den Einzelinterviews gesammelt wurden und hier dokumentiert werden. Daraus entsteht ein vielfältiges Bild des gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozesses des „Perspektivwechsels“. Wir danken allen Beteiligten für ihre Motivation, Ausdauer und hochgeschätzte Mitarbeit, ohne die weder das Projekt noch diese Broschüre zustande gekommen wären. Wir danken dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), dem Freistaat Thüringen und der Landesstelle für die Förderung und Unterstützung unserer Initiative. Wir laden Sie herzlich dazu ein, diese Ideen gemeinsam mit uns weiterzuentwickeln und weiterzutragen.

MA Benjamin Bloch
Direktor der ZWST

Dipl. Psych. Marina Chernivsky
Projektleitung

Prof. Dr. Doron Kiesel
Fachhochschule Erfurt

¹Das Projekt wurde gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“. Es wurde in Trägerschaft der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST e.V.) gemeinsam mit der Landesstelle Gewaltprävention des Freistaates Thüringen durchgeführt. Weitere Informationen zum Projekt finden Sie unter www.zwst-perspektivwechsel.de

▶ Vor- und Nachname

▶ Beruf / Tätigkeit

▶ (Selbst-) Reflexion

ist für mich ...

... bitte vervollständigen Sie
den Satz.

Multikulturelle Chancen und Sackgassen interkultureller Pädagogik

Prof. Dr. Doron Kiesel, Fachhochschule Erfurt

Die Bundesrepublik Deutschland gehört seit Ende des Zweiten Weltkriegs zu denjenigen Industriestaaten, die die höchsten Einwanderungsquoten aufweisen. Für den größten Teil der ZuwanderInnen hat sich der zunächst auf eine absehbare Zeit befristete Aufenthalt in einen Aufenthalt von unbestimmter Dauer verwandelt. Obwohl sich die demographische Zusammensetzung der Gesellschaft allmählich verändert und die Fiktion eines ethnisch homogenen Kollektivs unwiderruflich durch eine multikulturelle Realität verdrängt wird, nehmen die Öffentlichkeit und die politischen Institutionen diesen Prozess nur äußerst widerwillig zur Kenntnis. Angesichts offenkundiger sozialer Ungleichheit und der bestenfalls geduldeten Vielfalt ethnisch-kultureller Gemeinschaften richten sich Aggressionen gegen ZuwanderInnen, die aufgrund ihres sozialen und rechtlichen Status kaum Möglichkeiten besitzen, sich zur Wehr zu setzen.

In Zeiten ökonomischer Prosperität hatten einheimische Bevölkerung und ZuwanderInnen an der wirtschaftlichen und sozialstaatlichen Integration ein gemeinsames Interesse. Während die Ökonomie des Marktes entsprechende Integrationsprozesse förderte, erwiesen sich die ethnischen Definitionsmerkmale für die staatsbürgerliche Inklusion der MigrantInnen als Barriere. Bis Ende der 1980er Jahre stellten die ethnischen Konflikte noch keine gravierende Beeinträchtigung des sozialen Friedens dar. Der ethnische Diskurs in der Gesellschaft führte jedoch seither dazu, dass die Mehrheitsgesellschaft Fragen der Ethnizität zur Regelung sozialer Prozesse und zur Sicherung eigener Interessen und Ressourcen einsetzte. Als Reaktion auf Ausgrenzung, verweigerter Partizipation und ethnischisierende Zuschreibungen greifen MigrantInnen immer häufiger auf traditionale Sozialformen und kulturelle Muster zurück, die sie im Verlauf ihres biografischen Prozesses längst abgelegt haben.

4

Vor dem Hintergrund einer dauerhaften Migrationssituation lautet die Frage nicht länger, ob die Bundesrepublik Deutschland eine multikulturelle Gesellschaft sein will, sondern ob sich ein liberales und demokratisches zivilgesellschaftliches Selbstverständnis durchsetzt, das Einwanderer und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft mit gleichen Rechten ausstattet.

„Ausländerpädagogik“ oder „Interkulturelle Erziehung“?

Die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Debatten über den multikulturellen Charakter der deutschen Gesellschaft haben ihren Niederschlag in der sozialpädagogischen Auseinandersetzung mit den sich wandelnden sozialen und kulturellen Verhältnissen gefunden und erhebliche Konsequenzen für die schulische und außerschulische Jugendarbeit nach sich gezogen.

In den 1970er Jahren entstand in den Erziehungswissenschaften zunächst ein neuer Arbeitsbereich: die „Ausländerpädagogik“. Als AdressatInnen dieser pädagogischen Subdisziplin wurden ausschließlich die Kinder der ArbeitsmigrantInnen angesehen. Da als deren Kernproblem die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache galt, kam der sprachlichen Förderung eine besondere Bedeutung zu. Diese sollte zur Reduzierung der kommunikativen Probleme der MigrantInnen beitragen und deren Anschlussfähigkeit an den deutschen Regelunterricht ermöglichen. Sowohl die didaktischen als auch die sozialpädagogischen Maßnahmen wurden von bildungspolitischen Vorgaben geprägt, die vorsahen, die Integration der zugewanderten Kinder und Jugendlichen in die deutsche Gesellschaft zu erleichtern und zugleich deren Rückkehrfähigkeit zu erhalten. Erst im Nachhinein wurde erkennbar, dass das Ziel ausländerpädagogischer Handlungsansätze in der kompensatorischen und assimilatorischen Erziehung begründet war und die Bildungseinrichtungen vorrangig darum bemüht waren, die Defizite der Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft auszugleichen, wobei als Maßstab die Anforderungen des deutschen Schulsystems angelegt wurden.

In den vergangenen Jahren sind nunmehr zahlreiche Ansätze zur interkulturellen Pädagogik veröffentlicht und Konzeptionen der interkulturellen Jugendarbeit erprobt worden. Mit Blick auf die multiethnische Zusammensetzung der Bildungsinstitutionen führt die interkulturelle Perspektive zu einem *Paradigmenwechsel* im Feld pädagogischen Handelns. Dabei richtet sich heftige Kritik gegen Konzepte der Ausländerpädagogik, die, so die Auffassung der Vertreter der interkulturellen Erziehung, verkannt haben, dass man diesem Anspruch nicht gerecht wird, wenn man allein die Anpassung der „Migrantenkinder“ an das Schul- und Ausbildungssystem der Aufnahmegesellschaft in den Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stellt.

Neue Konzepte der interkulturellen Bildung sollen eine pädagogische und sozialpädagogische Antwort auf die zunehmende Vielfalt und die mit ihr einhergehenden sozialen, demographischen und kulturellen Veränderungen einleiten. Hierbei wird die notwendige Akzeptanz der Existenz unterschiedlicher ethnisch geprägter kultureller Lebensformen in der Gesellschaft hervorgehoben. Interkulturelle pädagogische Überlegungen sehen in der Interkulturalität als pädagogischem Prinzip die Voraussetzung für eine Erziehung zur wechselseitigen Anerkennung von Differenz und zu gegenseitigem Respekt unter den Angehörigen der unterschiedlichen ethnischen Gruppen.

Das interkulturelle Paradigma auf dem Weg zum pädagogischen Konzept

Die interkulturelle Jugendarbeit versteht sich als sozialpädagogische Antwort auf eine durch Zuwanderung multikulturell gewordene Gesellschaft, die kulturelle Pluralität nicht in erster Linie als Problem oder Konfliktpotential, sondern als Bereicherung des gesellschaftlichen wie individuellen Lebens versteht. Die Zielsetzungen der Interkulturellen Jugendarbeit lassen sich mit Gabriele Pommerin wie folgt beschreiben: „Sie nimmt gesellschaftliche Veränderungen wahr und leitet ihrerseits Innovationsprozesse ein. Sie ist ein Beitrag zur Friedenserziehung durch Konfliktlösung. Sie basiert auf kindzentrierter Pädagogik, verstanden als Lebensnähe, Selbsttätigkeit, Spontaneität und Berücksichtigung individueller Unterschiedlichkeit.“¹

Die Konzeptualisierung der genannten pädagogischen Grundsätze stellt Theorie und Praxis jugendarbeiterischen Handelns vor neue Aufgaben: Die zugewanderten Kinder und Jugendlichen sollten nicht länger den Akkulturationserwartungen der Mehrheitsgesellschaft ausgesetzt werden, da jeder von ihnen einen „Anspruch auf Anerkennung seiner Individualität in seiner Besonderheit (hat); daraus folgen die Anerkennung seines spezifischen So-Seins und die Förderung der jeweiligen Tradition und Sprache.“²

Der Blick auf die Entwicklung der Jugendarbeit in klassischen Einwanderungsländern bestärkt die Position derer, die sich für die Erhaltung der kulturellen und ethnischen Identität der MigrantInnen bei gleichzeitiger Förderung ihrer Handlungskompetenzen im durch die Mehrheitsgesellschaft geprägten und definierten öffentlichen Leben anstrebt. Hier lassen sich pädagogische Richtungen erkennen: zum einen die „Pädagogik der Begegnung“, die im Rahmen einer pluralen und multikulturellen Gesellschaft Prozesse des interkulturellen Austauschs und der interkulturellen Bereicherung zwischen den verschiedenen Ethnien fördert, zum anderen die konfliktorientierte Interkulturelle Jugendarbeit, die sich programmatisch vornimmt, mit pädagogischen Mitteln gegen Rassismus und Ethnozentrismus vorzugehen. Letztere plädiert für die Bearbeitung der entstehenden interkulturellen Konflikte durch alle daran beteiligten Gruppen. Im Rahmen der interkulturellen Ansätze wird jedoch häufig die „Kultur“ oder die „Herkunftskultur“ der MigrantInnen als deren dominantes Identitätsmerkmal bezeichnet, dem im pädagogischen Prozess vorrangig Beachtung geschenkt werden sollte.

Die Entdeckung der Kultur – die Dialektik der Aufklärung

Kulturen werden gemäß diesen Vorgaben tendenziell als hermetische und unanfechtbare Systeme dargestellt, deren Aufeinandertreffen nicht etwa gemeinsame Aspekte aufscheinen lässt, sondern vielmehr Differenzen hervorhebt. An dieser kulturellen Schnittstelle bietet die interkulturelle Pädagogik an, Wissen über die jeweils andere Kultur und deren „vermeintlich totale Andersartigkeit“³ zu vermitteln und entsprechende pädagogische Ansätze zu entwickeln. Dieser grundlegende, das pädagogische Feld strukturierende Blick auf die multiethnisch zusammengesetzte pädagogische Klientel legitimiert zugleich auch die Notwendigkeit interkultureller erzieherischer Interventionen. Franz Hamburger⁴ wirft dieser Richtung der interkulturellen Pädagogik vor, sie fördere durch ihre typisierenden Wahrnehmungsmuster ethnozentrische Einstellungen, da sie weder die Ursachen für eine traditionale Lebensführung in einer historisch besonderen Phase der Migrationssituation noch traditionelle Einstellungen in der deutschen Gesellschaft analytisch reflektiere.

Interkulturelle Jugendarbeit, deren Ziel es ist, die Akzeptanz von Differenz im pädagogischen Feld zu fördern, erkennt den widersprüchlichen Prozess, den sie durch eine Kulturalisierung des interethnischen Beziehungsfelds auslöst: Kulturelle Merkmale dienen zwar der Stabilisierung der ethnischen Gruppenidentität, können jedoch zugleich auch dazu genutzt werden, diejenigen, die sie repräsentieren, zu stigmatisieren oder auszugrenzen. Die Angehörigen ethnischer Gruppen werden in der wechselseitigen Kommunikation – gemäß den Grundannahmen interkultureller Jugendarbeit – nicht selten dazu aufgefordert, unabhängig vom Grad ihrer Identifikation mit der Herkunftskultur ein traditionales Kulturverständnis zur Inszenierung ihrer ethnisch-kulturellen Besonderheiten zu pflegen. Dieser Herkunftskultur wird ein Grad an Homogenität unterstellt, wie er für die eigene Kultur aufgrund ihrer Ausdifferenzierung ausgeschlossen wird. Die Herkunftskultur wird somit zur Orientierungsgröße pädagogischen Handelns, so als verläufe der Integrationsprozess in einer multikulturellen Gesellschaft folgenlos für die Identitätsbildung der ZuwanderInnen und ihrer Kinder.

Die erziehungswissenschaftlichen Reflexionen der Probleme Jugendlicher ausländischer Herkunft fanden auch Eingang in die Debatten über die Praxis einer offenen Jugendarbeit, die sich mit den Anliegen und Problemen junger MigrantInnen auseinandersetzen muss, da diese in zunehmendem Maße zur wichtigen Klientel der Jugendarbeit geworden sind. Als Ausgangspunkt einer interkulturellen und zugleich pluralistischen Jugendarbeit bietet sich der theoretische Entwurf einer multikulturellen Gesellschaft an, dessen Ziel in der wechselseitigen Anerkennung und im Respektieren unterschiedlicher kultureller Deutungen gesehen wird.

Die Intention einer nicht-kulturalistischen interkulturellen Jugendarbeit besteht demnach darin, die tatsächlichen oder vermeintlichen kulturellen Unterschiede zwischen den am interkulturellen Prozess Beteiligten ständig zu thematisieren, um sie im Verlauf der interkulturellen Verständigung zu reflektieren. Der starre Blick auf die kulturellen Differenzen trübt die Wahrnehmung für gemeinsame und geteilte kulturelle Muster. Er vermutet auch dort noch kulturelle Andersartigkeit, wo sie für die Jugendlichen schon längst keine Bedeutung mehr besitzt, da das Maß an ethnisch-kultureller Übereinstimmung unter den Angehörigen der verschiedenen Gemeinschaften bereits sehr weit gediehen ist. Eine Alternative zur kulturalistischen Reduktion der Jugendlichen ausländischer Herkunft auf ihre Herkunftskultur besteht in der Anerkennung der jugendlichen MigrantInnen als konkrete Individuen, die „in Auseinandersetzungen mit den politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen ihrer Lebenspraxis eine je spezifische Individualität entwickeln, ein Prozess, in den ethnische Dimensionen als ein Moment eingehen.“⁵

Angebote im Rahmen der interkulturellen Jugendarbeit sollen Individuen und Gruppen dazu befähigen, ihre eigenen Potenziale selbstständig zu entwickeln und sie dazu zu motivieren, ihre Lebenslage mit kreativen Mitteln darzustellen und zu reflektieren. Jugendarbeiter sollten über die sozialpädagogische Kompetenz verfügen, die TeilnehmerInnen am interkulturellen Prozess dazu zu bewegen, ihre wechselseitigen Stigmatisierungen zu thematisieren und zu entdramatisieren.

Durch die Symbolisierung eigener kultureller Zugehörigkeiten und Erfahrungen wird den Jugendlichen vermittelt, dass sie sich ihrer Herkunftskultur nicht zu schämen brauchen, sich aber durch das Zulassen der Symbole der Aufnahmegesellschaft von ihnen auch wieder distanzieren können. Die interkulturellen Arbeitsformen zielen auf eine Förderung der Selbstbehauptung von Gruppen oder Individuen, deren ethnische, geschlechtliche und religiöse Lebenspraxis sowie deren körperliche Integrität gefährdet oder missachtet werden.

Statt kulturelle Selbst- oder Fremdidentifikation zu fördern, steht die interkulturelle Jugendarbeit demnach vor der Aufgabe, für Jugendliche unterschiedlicher ethnischer Gruppen Voraussetzungen zur Ausbildung einer flexiblen Identität zu gewährleisten, in der sich die Jugendlichen wiedererkennen und achten können. Statt von vermeintlichen kulturellen Gegensätzen könnte die interkulturelle Jugendarbeit dann von einer operanten Kultur ausgehen, die es den Individuen erlaubt, in ihren kulturellen Lebensformen moderne und traditionale Elemente zusammenzuführen.

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs

Die pädagogische Praxis reagiert ebenso wie die erziehungswissenschaftliche Reflexion auf die anhaltende Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland. Erkennbar sind zwei unterschiedliche konzeptionelle Überlegungen, die sich jeweils auf die Bundesrepublik als Immigrationsgesellschaft beziehen. Das vordringliche Ziel der einen Denkrichtung besteht darin, die Assimilation der EinwanderInnen an das vorgefundene Kultursystem der Mehrheitsgesellschaft zu fördern. Die Pflege sprachlicher oder religiöser Traditionen bleibt in diesem Modell Privatsache. Die Bildungseinrichtungen tragen hierbei den Erfordernissen der modernen Gesellschaft dadurch Rechnung, dass sie einer homogenen kulturellen Überwölbung Raum bieten und das Bildungssystem nach formalen und rationalen Kriterien organisieren.

Wird die Bundesrepublik dagegen nicht nur als Einwanderungsland, sondern darüber hinaus noch als multikulturelle Gesellschaft beschrieben, so wird daraus zumeist das Recht der eingewanderten Angehörigen ethnischer Gruppen auf kulturelle Selbstbestimmung abgeleitet. Damit gingen ethnisch-kulturelle Ausdrucksformen aus der privaten Sphäre in die öffentliche Kultur über und würden Teil derselben. Das Bildungssystem müsste diesen Vorstellungen zufolge dadurch Konsequenzen für die pädagogische Praxis ziehen, dass die kulturelle Vielfalt der ZuwanderInnen in den pädagogischen Konzeptionen und Lehrplänen und von multiethnisch zusammengesetzten Teams oder Kollegien vertreten würden. Weiterhin müssten die pädagogischen Ansätze auf ihre euro- und ethnozentrischen Aussagen hin geprüft und überarbeitet werden.

Wird die interkulturelle Erziehung als adäquate Antwort der Pädagogik auf das in sozialwissenschaftlichen Analysen diskutierte Konzept verstanden, so besteht die Gefahr, dass die kulturalistischen Aspekte dieses Ansatzes außer Acht gelassen werden. Dadurch aber würden die alltagsweltlichen ethnischen Diskurse unreflektiert fortgeschrieben und könnten zu ethnisch sortierten Zuweisungen führen. Das Konzept der multikulturellen Gesellschaft kann demnach ebenso wie seine pädagogischen Implikationen in einer Gesellschaft, die durch soziale Ungleichheit gekennzeichnet ist, zu Konflikten führen, an deren Ende die Ausgrenzung und Deprivation der ZuwanderInnen aufgrund ihrer ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit stehen.

Interkulturelles Lernen in seiner kulturalistischen Variante institutionell verankern zu wollen, hieße zum einen, diese Gefahr zu übersehen; es könnte jedoch auch dazu führen, dass die theoretischen Grundannahmen der interkulturellen Pädagogik in Bezug auf Prinzipien der Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft mit dem Scheitern dieses Ansatzes in der Praxis auch ihre Funktion als kritische Instanz gegenüber traditionellen Erziehungsmustern verlören.

Daher lässt sich das Konzept des interkulturellen Lernens als die notwendige pädagogische Option in „Situationen der alarmierenden Entdeckung“⁶ beschreiben, da es sowohl das Bewusstsein für gesellschaftliche Veränderungen schärfen als auch auf die Pluralisierung von Lebensformen und ihrer kulturellen oder religiösen Ausdrucksformen aufmerksam machen kann. Es vermag darüber hinaus Anerkennungsprozesse dort zu fördern, wo den Angehörigen eingewanderter ethnischer Gruppen die Gleichberechtigung in ihrer Lebenswelt vorenthalten wird, obwohl sie längst Teil davon geworden sind.

Die Verankerung einer interkulturellen Pädagogik, deren Konzeptualisierung von problem erzeugenden Kulturdifferenzen ausgeht, würde in der bundesdeutschen Bildungslandschaft demgegenüber die Notwendigkeit nach sich ziehen, die tatsächlichen oder vermuteten kulturellen Unterschiede zwischen den am interkulturellen Prozess Beteiligten ständig zu thematisieren, um sie im Verlauf der kulturellen Annäherung zu überbrücken.

Zur Bedeutung der Moral der Anerkennung in der interkulturellen Pädagogik

Für Handlungen im Kontext der interkulturellen Pädagogik stellt die moralische Anerkennung des Anderen als Mitglied einer Gruppe, die eine andere kulturelle Lebensform vertritt, einen zentralen Aspekt dar, da sie die Interaktion zwischen sprach- und handlungsfähigen Angehörigen ethnisch-kultureller Gemeinschaften zu regeln vermag. „Die Anerkennung, in der sich der moralische Impuls fortsetzt, ist so auf die konkreten Existenzformen bezogen, in denen Menschen ihre Identität entwickeln. Sie ist daher auch in einem viel stärkeren Maß als die traditionellen und eher paternalistischen Ethiken eine Anerkennung der faktischen Autonomie der Betroffenen.“⁷ Mit Blick auf mögliche Fremdheitserfahrungen befähigt die Moral der Anerkennung das Individuum zu toleranten Einstellungen und Reaktionsmustern, da die Anerkennung konkreter Pluralität an die Stelle der Abwehr fremder Lebensformen tritt.

8

Für den interkulturellen Verständigungsprozess ist es daher erforderlich, eine moralische Identität aufzubauen, die dazu befähigt, Verstehensgrenzen zu überschreiten. Die im interkulturellen Prozess auftretenden Aspekte der wechselseitigen Fremdheit und Unverständlichkeit entstehen insbesondere dann, wenn unterschiedliche Identitätskonzepte, Deutungsmuster und Alltagstheorien miteinander in Konflikt geraten. Die moralische Konsequenz, die sich hieraus ergibt, besteht in der Ausbildung pluraler Lebensformen und einer Vielfalt von Identitäten, die wiederum in Koexistenz mit anderen Identitäten treten. Es gilt daher eine „Moral der Beziehungen zwischen den verschiedenen Lebensformen und Identitäten (...) zu entwickeln, die die verschiedenen Identitäten nicht nivelliert, sondern den Austausch und Ausgleich zwischen den Lebensformen und Identitäten ermöglicht und schützt.“⁸ Die wechselseitige Anerkennung der Individuen eröffnet die Möglichkeit, die Vielfalt potentieller Identitäten zu realisieren und gegebenenfalls eine zusätzliche, übergreifende staatsbürgerliche Identität auszubilden.

Es stellt sich somit die Frage nach einer Moral, die eine wechselseitige Anerkennung begründet, die auf homogenisierende Identitätskonstruktionen verzichtet und auf Kooperation auch in den Fällen zielt, in denen die fremde Identität weder vertraut ist noch verstanden wird. Es geht also um eine Moral, „die sich im Unverständnis für das Fremde beweist und auch dort schützt und hilft, wo sie nicht versteht.“⁹

Die Existenz vielfältiger Identitäten verändert den Sinn von Identität selbst, da es nicht mehr um die Darstellung und Sicherung eines bestimmten ethischen Orientierungsrahmens geht, sondern um die Akzeptanz einer gleichberechtigten Koexistenz unterschiedlicher identitätsbildender Lebenszusammenhänge. „Nicht die traditional gesicherte Beständigkeit gleicher Orientierungen definiert dann länger alleine die Identität von Personen oder auch Gesellschaften und Kulturen, sondern auch die immer wieder neu zu bestätigende Fähigkeit, sich kooperierend auf andere Orientierungen einzulassen.“¹⁰ Das hier vorgestellte Anerkennungskonzept geht von der Anerkennung der konkreten Pluralität aus und kann daher auf eine Vereinheitlichung der Identitätsentwürfe verzichten.

Vor diesem Hintergrund bestünde eine der Aufgaben der interkulturellen Pädagogik darin, den Zusammenhang aufzuzeigen, der zwischen der Ausbildung einer Moral der Anerkennung zwischen Gruppen und Subkulturen mit je eigener kollektiver Identität und gerechten gesellschaftlichen Verhältnissen besteht. Deren Durchsetzung erweist sich als Voraussetzung für die Entfaltung eines interkulturellen Lern- und Anerkennungsprozesses. Es gilt darauf hinzuweisen, dass nicht die verschiedenen Kulturen und die in ihnen entwickelten Identitäten das eigentliche gesellschaftliche Problem darstellen – problematisch ist vor allem die Prozesse der Ausgrenzung von gesellschaftlicher Teilhabe.

„Über die Geltungsansprüche in verschiedenen Kulturen kann man sich kommunikativ verständigen, nicht jedoch über die Vorenthaltung von Gleichberechtigung über Dominanz und Diskriminierung.“¹¹ Gerechtigkeit und Gleichheit zählen also mit Blick auf Rechte und Freiheiten zu den konstitutiven Bedingungen der Ermöglichung interkultureller Lern- und Verständigungsprozesse. Prozesse wechselseitiger Anerkennung können nur unter Bedingungen der Herstellung und Erhaltung der gleichen gerechten Optionen für die Entwicklung auch des Ungleichem ihr Ziel erreichen. Eine Moral, die nicht auf Gerechtigkeit gegründet ist, gefährdet und verhindert den interkulturellen Anerkennungsprozess, da Diskriminierungserfahrungen von den betroffenen Individuen als Mangel an Respekt seitens der Gesellschaft ihnen gegenüber erfahren wird und zum Mangel an Selbstachtung führen kann.

Somit ist eine interkulturelle Pädagogik auch dann gefordert, wenn es darum geht, Konzepte von Gerechtigkeit im interkulturellen Beziehungsgeflecht zu konkretisieren, da erst gerechte soziale Verhältnisse die Gewähr dafür bieten, dass sich eine Moral Geltung verschaffen kann, die Bezug auf das Verhältnis unterschiedlicher ethisch-kultureller Identitäten nimmt.

Literaturnachweise

¹Gabriele Pommerin. MigrantInnenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung. In: Zielsprache Deutsch 3/1984, S. 41

²Franz Hamburger. Interkulturelles Lernen in einer offenen Gesellschaft. In: Christian Kubina / Gerd Rutz (Hrsg.). Interkulturelles Lernen. GPF-Materialien Nr. 21, Frankfurt/M. 1989, S. 32

³Wolfgang Nieve. Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule 4/1986, S. 470

⁴Franz Hamburger. Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation. In: Eckard J. Dittrich / Frank-Olaf (Hrsg.). Ethnizität, Wissenschaft und Minderheiten. Opladen 1990, S. 313

⁵Albert Scherr. Bildung zum Subjekt in der multikulturellen Gesellschaft. In: Franz Grubauer et al. (Hrsg.). Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim 1992, S. 170

⁶Franz Hamburger. Interkulturelles Lernen als Aufgabe und Problem in Schule, Ausbildung und Beruf. In: Ralph Kersten / Doron Kiesel / Sener Sargut (Hrsg.). Ausbildung statt Ausgrenzen. Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf. Frankfurt/M. 1996, S.100

⁷Oswald Schwemmer. Kulturelle Identität und moralische Verpflichtung. In: Information Philosophie 3/1992, S. 20

⁸Ebenda, S. 18

⁹Ebenda, S. 20

¹⁰Ebenda

¹¹Hamburger. Interkulturelles Lernen als Aufgabe und Problem, S. 104

Anti-Bias-Ansatz im Spannungsfeld zwischen Vielfalt und Diversität

Marina Chernivsky, ZWST e.V.

In den letzten Jahren rückt das Thema der Vielfalt und Diversität auch in Deutschland immer mehr in den Brennpunkt pädagogischer Fragestellungen und stellt die bisherigen Konzepte der historischen, der antirassistischen und der interkulturellen Bildung vor neue Herausforderungen.

Sprachbarrieren, kulturelle Fremdheit, latente Vorbehalte oder institutionell verankerte Diskriminierungspraktiken gefährden die Qualität der pädagogischen Arbeit und werfen Fragen nach persönlichen Kompetenzen sowie nach Bedingungen auf, die für den Umgang mit Diversität förderlich sind. Die spezifischen Formen von Diskriminierung – der aktuelle Antisemitismus, der Rassismus und die Fremdenfeindlichkeit – erfordern besondere Strategien der Intervention. Gleichzeitig bedarf es pädagogischer Konzepte, die geeignet sind, jeglichen Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung entgegen zu wirken.

Die TrägerInnen professioneller pädagogischer Arbeit sind ständig dem Spannungsfeld von Geschichte, tradierten Machtverhältnissen und aktuellen Diskursen ausgesetzt. Der Anti-Bias-Ansatz kann dazu beitragen, die Kompetenzbereiche pädagogischer Fachkräfte und MultiplikatorInnen im Hinblick auf ihren Umgang mit Vielfalt und Diversität auf der individuellen wie auf der strukturellen Ebene zu stärken und zu vertiefen.

Programme zur Verringerung von Vorurteilen und Diskriminierung

Seit Jahrzehnten versucht die historisch-politische Bildungsarbeit menschenfeindlichem Denken und Verhalten zu begegnen. Viele Pädagoginnen und Pädagogen sehen ihre Aufgabe vorrangig darin, Jugendliche über den Nationalsozialismus, die Shoah und die Menschenrechtsproblematik aufzuklären. Ob im Bereich der historisch-politischen Bildung oder im Kontext interkulturellen Lernens – bei den AdressatInnen werden nachhaltige Einstellungsveränderungen angestrebt, die sich auch auf die Gegenwart übertragen lassen.

Vor dem Hintergrund dieses Auftrages haben die vielen pädagogischen Interventionsprogramme zur Verringerung von Vorurteilen und Diskriminierung in den vergangenen Jahren eine beinahe unübersichtliche Fülle angenommen. Diverse Ansätze der politischen Bildung, der interkulturellen Pädagogik, der anti-rassistischen Praxis sowie des Diversity-Managements positionieren sich, was den Gegenstand ihrer Arbeit betrifft, auf sehr unterschiedliche Weise. Die zahlreichen unterschiedlichen Konzepte verfolgen zwar vergleichbare Zielstellungen, vertreten jedoch zugleich sehr heterogene Begriffe, Inhalte und Arbeitsformen. Eine einheitliche Einordnung der in diesen Programmen verwendeten Arbeitsdefinitionen, Begriffen und Methoden ist eher selten (vgl. Elverich, 2006).

In der Fachliteratur lassen sich eine Reihe pädagogischer Ansätze finden, die zur Verringerung von Vorurteilen und Diskriminierung sowie zur Intensivierung von Intergruppenbeziehungen beitragen wollen. Die meisten Ansätze stammen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen wie praktischen Disziplinen (etwa Sozialpsychologie, pädagogische Psychologie, politische Bildung) und lassen sich unterschiedlichen sozial-politischen Richtungen (z.B. Antirassismuspädagogik) zuordnen. Der folgende Abschnitt nimmt – in Anlehnung an die Übersicht von Beelmann, Heinemann und Saur (2009) – eine grobe Klassifikation inhaltlicher und methodischer Aspekte pädagogischer Interventionen vor, um den Anti-Bias-Ansatz sinnvoll im pädagogischen Bereich zu verorten.

Kontaktintervention

Die Kontakttheorie Gordon W. Allports (1954) beruht auf der Annahme, der Kontakt zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen könne zur Verringerung wechselseitiger Vorurteile und zur Verbesserung von Intergruppenbeziehungen beitragen. Die zentralen Bedingungen dafür sind Allport zufolge: (1) der persönliche Kontakt, (2) der gleiche soziale Status der Gruppenmitglieder in der Kontaktsituation, (3) gemeinsame soziale Ziele und Werte, (4) die Kooperation zwischen den Gruppen und (5) der pädagogische Einfluss und die Mitwirkung von Kontaktbegleitern (vgl. Beelmann / Heinemann / Saur, 2009).

Die Kontakttheorie ist weit verbreitet und bietet konkrete Lernmethoden im schulischen wie im außerschulischen Kontext. Eine der ältesten Interventionsformen ist das integrative Schulsystem (gemeinsamer Schulunterricht), das darauf zielt, wechselseitigen Vorurteilen und der Diskriminierung (z. B. bei Rassentrennung in den USA) bereits im Kindes- und Jugendalter vorzubeugen.

Heutzutage findet die Kontakttheorie ihre Anwendung vor allem in zahlreichen Begegnungs- und Koexistenzprogrammen. Zugleich dient sie als Sammelbezeichnung für eine breit gefächerte Gruppe von Ansätzen, die unter anderem zur Schlichtung in realen Konfliktsituationen eingesetzt werden. Bei diesen Ansätzen setzen sich die Lernenden mit Biografien sowie mit den kulturellen und historischen Perspektiven der jeweils *Anderen* auseinander.

Wissensbasierte Intergruppeninterventionen

Diese Interventionsformen zielen überwiegend auf die Vermittlung von Faktenwissen und Informationen über die *fremden* sozialen Gruppen. Die allgemeinen Programme zur Aufklärung über Menschenrechte, Demokratie und Pluralität lassen sich ebenfalls dieser Kategorie zuordnen. Die Theorie der sozialen Identität (vgl. Tajfel / Turner, 1979 in: Jonas / Beelmann, 2009) beruht auf folgender Annahme: Die negativen Urteilmuster (Vorurteile) sind mit der eigenen sozialen Identität verbunden und entstehen, so die Theorie, im Zusammenhang sozialer Kategorisierungsprozesse. Vor dem Hintergrund der Sozialen Theorie setzen die wissensbasierten Interventionen auf den Abbau interkategorialer Differenzen sowie auf den Aufbau gemeinsamer Kategorien, wie sie in der Aussage „Alle Menschen sind gleich“ oder „Wir sind Menschen“ zum Ausdruck kommen (vgl. Beelmann / Heinemann / Saur, 2009).

Um diese Lernziele zu erreichen, setzen die Programme vor allem auf die Förderung sozial-kognitiver Kompetenzen. Im Rahmen unterschiedlicher Ansätze zur Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt, Vorurteile und Diskriminierung werden die AdressatInnen animiert, ihre verinnerlichten Sichtweisen und Handlungsmuster zu hinterfragen und zu verändern. Es geht dabei darum, komplexe Prozesse der Identitätsbildung zu initiieren und ein Verständnis von Identität und Zugehörigkeit zu fördern, das letztere als plurales, vielschichtiges Konstrukt begreift (vgl. Jonas / Beelmann, 2009).

Noch stärker politisch und gesellschaftskritisch motiviert sind die Antirassismus- und Antidiskriminierungsprogramme, die in erster Linie darauf ausgerichtet sind, ideologische Formen der Abwertung und Deklassierung von Menschen *anderer* sozialer und/oder kultureller Gruppen zu vermindern. Dazu gehören auch demokratiepädagogische und menschenrechtsorientierte Programme, da sie – zum Teil im unterschiedlichen Maße und auf vielfältige Weise – auf die Einübung allgemeingültiger demokratischer, humanitärer und antidiskriminierender Haltungen zielen.

Kompetenzbasierte Interventionsformen

Zum Bereich der kompetenzbasierten Interventionsprogramme zählt eine heterogene Gruppe von Maßnahmen, die den Akzent – abgesehen von der Reduzierung von Vorurteilen – vor allem auf das Einüben individueller Kompetenzen setzen, d.h. auf sozial-kognitive, affektive und handlungsbezogene Fertigkeiten wie etwa die Perspektivenübernahme, die Empathie, die Konfliktlösungskompetenz, die soziale und interkulturelle Kompetenz und die multiple Klassifikationsfähigkeit.

Die meisten dieser Ansätze greifen – wenn auch nicht gezielt – auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus Entwicklungspsychologie, sozialkognitiven Lerntheorien und sozialpsychologischen sowie gruppentheoretischen Hypothesen zurück und begründen die Annahme, Vorurteile und Diskriminierung würden durch eine Reihe individueller Defizite oder Fehlentwicklungen begünstigt, die sich – sofern sie erkannt werden – bearbeiten bzw. verändern lassen (vgl. Beelmann / Heinemann / Saur, 2009).

Die Übergänge zwischen den unterschiedlichen politischen, sozialen und pädagogischen Bildungsmaßnahmen sind fließend. Zumeist verwenden sie das historische Wissen über die schwersten Menschenrechtsverletzungen und deren Hintergründe dazu, die Adressaten anzuregen, subjektive Bezüge zu Geschichte und Gegenwart herzustellen. Fast allen Konzepten aus diesen Interventionsbereichen liegt unter anderem die Annahme zugrunde, das Hinterfragen bestehender Vorurteilsstrukturen und die Aufklärung über die verbreiteten Diskriminierungsformen könne diesen vorbeugen (vgl. www.blk-demokratie.de).

Wie die bisherige Skizze zeigt, existiert eine Reihe recht unterschiedlicher Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung. Der vorliegende Beitrag verortet den Anti-Bias-Ansatz im Kontext anderer Interventionsprogramme und stellt ihn aus der Sicht des Projekts „Perspektivwechsel“ dar. Er beschreibt die Ziele, Grundprinzipien und Methoden des Anti-Bias-Ansatzes, die im Rahmen des „Perspektivwechsel“ hauptsächlich für den Bereich der Erwachsenenbildung adaptiert, erprobt und weiterentwickelt worden sind.

Pädagogik der Vielfalt

Man kann die Ziele und Methoden des *Anti-Bias-Ansatzes* vergleichend im Rahmen der *Pädagogik der Vielfalt* diskutieren, die sich explizit mit der Heterogenität der Menschen sowie den – meist verkannten – Potenzialen befasst, die sie für die Gesellschaft mit sich bringt. Dieser Begriff geht auf Annedore Prengel (1995) zurück und steht bis heute im Blickpunkt sozialer und politischer Diskurse. Das Kernelement der *Pädagogik der Vielfalt* besteht in erster Linie darin, dass jeder Mensch – in seiner Biografie wie seinem Wesen nach – einzigartig ist und Freiraum für seine Selbstbestimmung und Selbstentfaltung benötigt. Die unübersehbare Unterschiedlichkeit der Menschen wird diesem Ansatz zufolge nicht als Problem, sondern als wertvolle Ressource betrachtet.

Den Ausgangspunkt der *Pädagogik der Vielfalt* bilden die zentralen Dimensionen der Differenz wie etwa Geschlecht, Herkunft und Begabung (vgl. Prengel, 1995), aber auch andere Differenzkonstrukte wie die des Alters oder des sozialen Status (vgl. Rommelspacher, 2009). Dabei spielen Begriffe wie „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“ eine zentrale Rolle – sie spiegeln das Spannungsverhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden, zwischen Gleichwertigkeit und Differenz wider. Jede Form sozialer Diskriminierung beruht auf einer Differenzierung, die mit Be- und Abwertungen einhergeht und sich an den Normvorstellungen orientiert, die von einer machtbewussten Mehrheit definiert werden (z. B. deutsch-ausländisch, weiß-schwarz, klug-dumm, heterosexuell-homosexuell, christlich-jüdisch, männlich-weiblich). Diese Abgrenzungsdichotomien schreiben Ein- und Ausschlusskriterien fest, mit deren Hilfe sich die Ungleichheit rechtfertigen lässt (vgl. Zick, 2009).

Das vorrangige Ziel der *Pädagogik der Vielfalt* besteht folglich darin, die eigenen Maßstäbe der Differenz zu erkennen und die Pluralität als Ressource wahrzunehmen. Die Aufdeckung und Dekonstruktion der von der Gesellschaft vorgenommenen und in unserer Wahrnehmung verinnerlichten Differenzkonstruktionen werden in dem Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* ebenso zum Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung wie im *Anti-Bias-Ansatz*. Es geht insbesondere darum, durch pädagogisches Denken und Handeln die „Kausalkette von individuellen und kulturellen Prägungen“ (Gramelt, 2010, S. 185) und deren Reproduktion zu erkennen und zu durchbrechen. Unterschiedliche Lernorte wie Schule, Jugendhäuser und andere Bildungseinrichtungen sind aus der Sicht dieser Ansätze die geeigneten Orte zum Einüben eines kompetenten Umgangs mit Vielfalt und der damit verbundenen Diversität (vgl. Schmidt).

Zwar ergänzen die beiden pädagogischen Denkrichtungen und Interventionsformen einander in ihren Zielen und Aufgaben, doch sie sind keineswegs identisch. Ähnlich wie im Fall der *Pädagogik der Vielfalt* geht es dem *Anti-Bias-Ansatz* nicht in erster Linie um die Vermittlung von Praxismethoden und Handlungsanweisungen. Vielmehr geht es vor allem um die Entfaltung einer Lebensphilosophie, die auf einer selbstreflexiven, gesellschaftskritischen und demokratiebewussten Haltung beruht. Zielt die *Pädagogik der Vielfalt* auf die Wahrnehmung und Integration pluraler Lebensweisen in einer Gesellschaft, so richtet sich der Blick der *Anti-Bias-Pädagogik* auf die „Korrektur“ der damit einhergehenden Fehlentwicklungen und Schieflagen.

Der Anspruch auf die bedingungslose Wertschätzung der Vielfalt und Heterogenität kann unter Umständen eine utopische Zielvorstellung sein. Demgegenüber will der Anti-Bias-Ansatz einen realistischen und vorurteilsbewussten Umgang mit Diversität sowie eine reflektierende Analyse eigener Möglichkeiten und Grenzen ermöglichen, mit dem Ziel, diskriminierendes Verhalten auf zwischenmenschlicher, soziokultureller und struktureller Ebene zu erfassen und darauf bezogene Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Geschichte

Der Anti-Bias-Ansatz¹ stammt aus dem Bereich der anti-rassistischen Bildung und Erziehung und ist eine pädagogische Interventionsform zur Verringerung von Vorurteilen und sozialer Diskriminierung. Der Ansatz wurde von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips Anfang der 1980er Jahre konzipiert und stellt ein breites Repertoire interdisziplinärer Methoden für eine rassismuskritische und vorurteilsbewusste Bildungspraxis zur Verfügung (vgl. Herdel, 2007).

Die Grundideen des Anti-Bias-Ansatzes sind in einem Curriculum dargelegt, das ursprünglich in den USA als Ansatz interkultureller Pädagogik vornehmlich für Vor- und Grundschulen mit dem Anliegen konzipiert wurde, Bildungseinrichtungen in Orte der Vielfalt und der Anerkennung zu verwandeln sowie Maßnahmen zu entwickeln, um diesen Prozess nachhaltig zu unterstützen.

In Deutschland wird seit Ende der 1990er Jahre mit dem Anti-Bias-Konzept aktiv gearbeitet. Die maßgeblichen Anwendungsbereiche sind überwiegend Einrichtungen mit den Schwerpunkten interkultureller und anti-diskriminierender Pädagogik im Kontext frühkindlicher und schulischer Erziehung sowie im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Gramelt, 2010).

Anwendungsbereiche

Der Anti-Bias-Ansatz bietet zum einen pädagogische Methoden zur Optimierung der Bildungsprozesse in der Arbeit mit heterogenen Gruppen. Deren zentrales Anliegen besteht darin, gemeinsame Lernräume zu schaffen, die von Wertschätzung, Anerkennung und Empathie geprägt sind und in denen Kinder und Jugendliche ein bewusstes Selbstbild und positives Zugehörigkeitsgefühl entwickeln können. Ein Beispiel für dieses Tätigkeitsfeld ist die Arbeit des Projekts KINDERWELTEN,² in dessen Rahmen der Anti-Bias-Ansatz für deutsche Vorschuleinrichtungen adaptiert und eingesetzt wird.

Zum anderen legt der Anti-Bias-Ansatz großen Wert auf die *Kompetenzförderung* von Pädagoginnen und Pädagogen bei ihrem Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. Er will dazu beitragen, die Kompetenzbereiche pädagogischer Fachkräfte und Multiplikatoren zu erweitern und zu vertiefen.³

Für einige PädagogInnen und PraktikerInnen ist die Anti-Bias-Pädagogik ein zentraler Ansatz in ihrer Bildungspraxis. Andere hingegen verwenden Elemente des Anti-Bias-Ansatzes als eines unter vielen anderen pädagogischen Konzepten. Für das Projekt „Perspektivwechsel“ ist die Anti-Bias-Pädagogik vor allem eine Grundhaltung, mit der Inklusion, Wertschätzung und Interesse am offenen, reflexiven und anerkennenden Lernprozess ausgedrückt wird.

¹Bias bedeutet im Englischen Schiefelage und Voreingenommenheit

²Projekt KINDERWELTEN, www.kinderwelten.net; FiPP e.V., www.fippev.de

³Projekt „Perspektivwechsel“, www.zwst-perspektivwechsel.de; Anti-Bias-Werkstatt, www.anti-bias-werkstatt.de; RAA-Brandenburg, www.raa-brandenburg.de

Leitziele und Grundannahmen

Der Anti-Bias-Ansatz „... setzt an den persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden an und verdeutlicht die Mechanismen und Wirkungsweisen von Diskriminierung anhand des Zusammenhangs von eigenen Vorurteilen, Diskriminierungserfahrungen und vorherrschenden Stereotypen und Machtverhältnissen im gesellschaftlichen (und globalen) Kontext (Schmidt / Trisch, 2007)“.

■ Inklusion

Der Begriff der sozialen Inklusion unterscheidet sich grundsätzlich von einem engen Integrationsbegriff. Soziale Inklusion geht über die formale Gleichstellung hinaus und hegt einen ganzheitlichen Anspruch: die Gesellschaft und die entsprechenden Subsysteme – beispielsweise das Bildungssystem – so zu gestalten, dass alle Menschen sich darin selbstverständlich zugehörig fühlen. Der Anti-Bias-Ansatz hat den Auftrag, Werte wie Gerechtigkeit, Gleichwertigkeit und Anerkennung auf der Ebene des Individuums wie auf der Ebene der Institution und Gesellschaft zu vermitteln und weiterzutragen.

„Mit unserer Anti-Bias-Arbeit in den USA versuchen wir, Erwachsene und Kinder in ihrem Wissen, ihren Fähigkeiten und ihren Gefühlen zu bestärken, die notwendig sind, damit wir gemeinsam Schulen und Nachbarschaften aufbauen, in denen jeder und jede sich zugehörig fühlt, in allen Aspekten seiner/ihrer Identität angenommen wird, über kulturelle Grenzen hinweg gerne von anderen lernt und vorurteilsbewusstes Verhalten aktiv angeht, durch eine offene Kommunikation und die Bereitschaft, zu wachsen (Derman-Sparks, 2001; Übersetzung Projekt KINDERWELTEN)“.

■ Heterogenität

Die Heterogenität in der Gesellschaft wird vielfach nicht als positive Gegebenheit verstanden. Im öffentlichen Diskurs kommt häufig eher die Ablehnung sozialer und kultureller Diversität zum Vorschein. Ein Beispiel dafür sind die öffentlich laufenden „Herkunftsdiskurse“ im Kontext der Zuwanderung und Integration, die eher eine ethnisch-völkische als eine multikulturelle Definition des „Deutschseins“ zur Sprache bringen. Eines der wichtigen Grundprinzipien des Anti-Bias-Ansatzes besteht demzufolge in der Anerkennung der Heterogenität als Wesensmerkmal des *Andersseins*, die alle Menschen und Gruppen umfasst, denn Unterschiede sind allgegenwärtig, sinnvoll und bereichernd.

Der Umgang mit Unterschiedlichkeit gilt als konfliktreiches Spannungsfeld, das vor allem Sensibilität und Flexibilität im Umgang mit *fremden* Bezugssystemen erfordert. Vor diesem Hintergrund verweist der Anti-Bias-Ansatz auf die Notwendigkeit einer kritischen Analyse machtbestimmter Differenzlinien, disparater kollektiver Erfahrungen und gesellschaftlicher Machtasymmetrien hinsichtlich der Gruppenunterschiede aus der Sicht der hegemonialen Gruppe. Unter dieser Prämisse geht es nicht darum, die Minderheiten als *Fremde* zu studieren. Notwendig ist es vielmehr, die Wahrnehmungsmuster der Mehrheiten zu hinterfragen, die sich vorwiegend an „vertrauten“ Zuschreibungen gegenüber *anderen* Menschen und Gruppen orientieren.

■ Soziale und kulturelle Diversität

Die Grundannahmen des *Anti-Bias-Ansatzes* lassen den Gedanken der „Bereicherung“ durch die „fremde“ Kultur sowie den politisch korrekten „Toleranzappell“ der dominanten Majorität hinter sich und zielen auf die Dezentrierung vorherrschender Orientierungssysteme im Umgang mit *anderen* Kulturen. Andernfalls impliziert das Festhalten an dem statischen Kulturbegriff eine klare Unterscheidung zwischen „Deutschen“ und *Anderen*, zum Beispiel den „Migranten“, mit Hilfe eines vorab definierten kulturellen Kompatibilitätsmaßes (vgl. Schneider, 2001).

Vor dem Hintergrund eines offenen, dynamischen Kulturbegriffs lassen sich die interindividuellen Unterschiede zwischen Menschen und Gruppen nicht mehr ausschließlich im Rahmen starrer und voneinander abgegrenzter nationaler, kultureller und sozialer Kategorien betrachten. Aus dieser Perspektive gesehen, schreibt nicht länger die Mehrheitsgesellschaft die normativen kulturellen Bewertungsmuster vor; sie ist vielmehr „verpflichtet“, die Identität des Einzelnen zu würdigen und anzuerkennen, und zwar ausgehend von seiner Biografie, mit oder ohne erkennbare Zugehörigkeit zu seiner Gruppe.

Über die ethnisch-kulturellen Diversitätskategorien hinaus spricht der Anti-Bias-Ansatz verschiedene andere Aspekte der Vielfalt und Differenz an. Dazu gehören – neben den „zentralen“ Unterscheidungsmerkmalen wie Herkunft, Religion und Kultur, Geschlecht und sozialer Status – soziale Kategorien wie Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung und Identität. Das Ziel ist es, die Einsicht in die multiple Klassifikation der Ich- und Bezugsgruppenidentität sowie eine systemische Wahrnehmung von *Anderen* auch außerhalb ihrer vermeintlichen oder tatsächlichen Gruppenzugehörigkeiten zu fördern.

„Individuen in der multikulturellen Gesellschaft haben Anspruch auf Respekt und Anerkennung unabhängig von den kulturellen Zuschreibungen, aber sie erwarten diese Anerkennung ebenfalls als Anhänger eigener kultureller Interessen“ (Eppenstein / Kiesel, 2009, S. 182). Ein weiteres Anliegen der Anti-Bias-Arbeit ist daher die selbstkritische Reflexion der vereinnahmenden Ethnisierungsstrategien und Kulturalisierungstendenzen sowie das Hinterfragen der eigenen kulturellen Eingebundenheit bei der (Be)Wertung *Anderer*. Dazu kommt als wichtiges Element in Anti-Bias-Seminaren die kritische Analyse bestimmender sowie sozialer und kultureller Vorurteile.

■ Ausgrenzung und Diskriminierung

Diskriminieren bedeutet zunächst einmal *Unterscheiden*. Unter sozialer Diskriminierung wird jedoch nicht mehr die neutrale Unterscheidung, sondern die Ausgrenzung und Benachteiligung von Menschen aufgrund gruppenspezifischer Merkmale wie ethnische oder nationale Herkunft, Hautfarbe, Sprache, politische Orientierung, religiöse Ausrichtung, sexuelle Orientierung, Geschlecht, Alter oder Behinderung verstanden. Der Ursprung jeder Diskriminierung ist die Konstruktion von Differenz, die in Verbindung mit (Definitions)Macht eine Bewertung durch herrschende Normen und Regeln hervorbringt.

Beim Anti-Bias-Ansatz handelt es sich um einen horizontalen Diskriminierungsansatz. Sein Potenzial liegt in seiner Wirkung auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von Ausgrenzung und Diskriminierung. Der Anti-Bias-Ansatz thematisiert alle Formen und Ebenen der Diskriminierung in horizontaler Form, d.h. zielgruppenübergreifend und hierarchiefrei. Dieses Vorgehen ebnet den Weg zum Perspektivwechsel mit Blick auf die von Diskriminierung Betroffenen und macht auf die Mehrfachdiskriminierung aufmerksam.

Es lenkt die Aufmerksamkeit auf Ursachen und Faktoren ähnlicher Diskriminierungspraktiken und macht deutlich, dass der Grund für Herabsetzung und Diskriminierung *nicht* in der betreffenden Person, sondern in Gedanken, Taten und Strukturen zu suchen ist, die zur Diskriminierung führen. Jeder Mensch trägt potenzielle Diskriminierungsmerkmale in sich und kann je nach Situation und Kontext von Diskriminierung betroffen sein.

Bias beschreibt „schiefe“ abwertende Einstellungen, aber auch die eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten einiger Mitglieder der Gesellschaft. Demzufolge setzt sich der Anti-Bias-Ansatz mit allen Diskriminierungsformen und -ebenen kritisch auseinander. Er verfolgt das Ziel, Ressentiments und diskriminierende Verhaltensweisen sowohl im interpersonellen Bereich als auch im strukturellen und gesamtgesellschaftlichen Kontext aufzudecken und zu bearbeiten.

■ Verinnerlichte Dominanz und Unterdrückung

Jeder Mensch ist voreingenommen und neigt zu diskriminierendem Verhalten. Diskriminierung beruht jedoch nicht ausschließlich auf Vorurteilen und Handlungen einzelner Menschen. Diese werden überliefert und in Ideologien institutionalisiert. Fast alle Beziehungen in unserem Alltag sind durch Machtasymmetrien gekennzeichnet – so etwa durch Ungleichheiten mit Blick auf den rechtlichen und sozialen Status. Vor allem Minderheiten sind davon betroffen: Sie haben gewöhnlich weniger Zugang zu Einfluss und gesellschaftlicher Teilhabe und blicken oft auf Unrechts- und Diskriminierungserfahrungen zurück. Eine Asymmetrie ergibt sich allein schon dann, wenn ein Kommunikationspartner nicht ausreichend über die verwendete Sprache verfügt. Bei vielen pädagogisch relevanten Fragestellungen kommt beispielsweise zu dieser Machtasymmetrie noch die institutionell bedingte Amtsautorität hinzu (vgl. Auernheimer, 2005).

Der Anti-Bias-Ansatz deckt die Macht- und Internalisierungsprozesse in gesellschaftlichen und politischen Strukturen auf und weist auf deren Institutionalisierung hin. Die Beschäftigung mit geschichtlichen Aspekten spielt hier ebenfalls eine wichtige Rolle – die Reflexion der eigenen Bezüge zur Geschichte eröffnet die Möglichkeit, das Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Gegenwart für sich offen und kreativ zu gestalten.

Gelingt es uns, die historischen, gesellschaftlichen und biografischen Zusammenhänge der Dominanz und Unterdrückung zu reflektieren, die eigene Stellung dazu zu überdenken und die bisher verborgenen Wissensressourcen zu erschließen, so kann dieses Wissen in praxisnahe Handlungsstrategien übersetzt werden. Ist die Bereitschaft zur Reflexion nicht geweckt worden, dann ist auch die Veränderung der gewohnten und eingespielten Denk- und Handlungsmuster kaum möglich.

■ Vorurteilsbewusste Bildungspraxis

16

Offenkundige Menschenrechtsverletzungen werden schneller erkannt als die latenten und internalisierten Formen von Gewalt und Unterdrückung. Genau diese Formen sozialer Ungerechtigkeit benötigen einen selbst- und gesellschaftskritischen Blick. Der Mensch verfügt über die „Möglichkeit zur Selbstreflexion und ... Werteentscheidung“ (Finke, 2004, S. 1). Im Kontext des Anti-Bias-Ansatzes kommt der Kompetenz der Selbstreflexion eine wichtige Funktion zu. Sie zielt darauf ab, das kritische Hinterfragen der inneren Realität zu ermöglichen, um dementsprechend die äußeren Strukturen zu verändern. Sie beruht in erster Linie auf einer kritischen Perspektive auf die historischen und soziokulturellen Befangenheiten sowie auf die gegenwärtigen Herrschaftspraktiken und Machtstrukturen.

Im Rahmen des im Projekt „Perspektivwechsel“ formulierten „Stufenmodells“ setzt die besagte Kompetenz auf der *ersten Stufe* mit einer bewussten Wahrnehmung von Einseitigkeiten und Diskriminierung ein. Die *zweite Stufe* ist das bewusste Deuten wahrgenommener Schieflagen, der Versuch, ihre Ursachen und die Bedingungen zu erkennen, die sie am Leben halten. Die *dritte Stufe* bietet sodann die Möglichkeit zur Lösung der bewusst erkannten und kritisch gedeuteten Zustände im Rahmen gemeinsam entwickelter Handlungsrichtungen (vgl. „Stufenmodell“; Perspektivwechsel 2009).

Strategien gegen Vorurteile und Diskriminierung werden erst dann wirksam, wenn wir bereit sind, unsere Vorstellungen von *Anderen* einer kritischen Reflexion zu unterziehen und das eigene Handeln zu hinterfragen. Eine differenzsensible und vorurteilsbewusste Praxis nach dem Anti-Bias-Ansatz fordert die Aufgeschlossenheit für Differenzen, ohne diese auszublenden. Damit ist ein zielgerichtetes, aber zugleich ergebnisoffenes Handeln gemeint, das zwischen konfrontativen und akzeptierenden, neutralen und parteilichen Strategien balanciert (vgl. Eppenstein / Kiesel, 2009). Solche Handlungsrichtungen sind situationsabhängig und können nicht auf jeden Kontext generalisiert übertragen werden. Der Anti-Bias-Ansatz ermöglicht es jedoch, Grundsätze und Prinzipien der vorurteilsbewussten, inklusiven und nicht kulturalisierenden Bildungspraxis zu verinnerlichen und kontextunabhängig anzuwenden.

Methodisch gesehen lässt sich der Anti-Bias-Ansatz im Bereich der wissensbasierten Intervention und dem Bereich der Kompetenzförderung ansiedeln. Der Ausgangspunkt dieser Methoden ist das Anliegen, eine erfahrungsorientierte Annäherung an das Thema ‚Vorurteile‘ und ‚Diskriminierung‘ zu ermöglichen. Der Anti-Bias-Ansatz versteht sich als integrativer pädagogischer Ansatz, der die Exploration und Modifikation vorurteilsbehafteter Gedanken und Verhaltensweisen möglich macht. Mittels eines breit gefächerten Methodenrepertoires kann die eigentliche Veränderung der als problematisch erkannten Annahmen und Handlungsmuster erfolgen.

Die Anwendung dieses Methodenrepertoires findet in der Regel auf drei Ebenen – Kognition, Emotion, Verhalten – statt und wird durch die Annahme begründet, dass alle drei einander stets transaktional beeinflussen und eine dauerhafte „Umstrukturierung“ nur durch die Arbeit auf allen drei Ebenen erreicht werden kann.

Die vorgesehenen sensibilisierenden Methoden sind überwiegend *selbstzentriert* und *selbstextrovertiert*. Dabei geht es zum einen um eine individualistische Selbstreflexion anhand der im Seminar vermittelten Konzepte und Inhalte, zum anderen um die Vergewisserung der eigenen Position in der Außenwirkung und der Selbstdarstellung. Die *selbstzentrierte* Reflexion kann dazu dienen, eigene Denk- und Verhaltensmuster in Frage zu stellen; damit ist die Voraussetzung für einen veränderten Umgang mit als konfliktreich erlebten Situationen gegeben. Der *selbstextrovertierte* Zugang macht die Adressaten anhand der im Gruppenprozess vermittelten Konzepte und Inhalte zugleich auf das Erleben und Verhalten anderer aufmerksam.

Die Methoden des Anti-Bias-Ansatzes sind dialogisch angelegt – sie leiten ein aktives Erzählen und Zuhören ein. Im Zentrum derartig strukturierter Interaktionen steht die Auseinandersetzung mit eigenen sozio-kulturellen Normen und Toleranzmaßstäben, aber auch mit historischen Tradierungen und gesellschaftspolitischen Differenzlinien, die zur Legitimierung und Stabilisierung schiefer Machtverhältnisse beitragen (s. auch zentrale Themen im Anti-Bias-Ansatz). Der Weg des dialogischen Lernens achtet auf die Gleichwertigkeit der erzählten Geschichten, lässt jedoch zugleich deren Subjektivität und Diversität zum Tragen kommen. Das aktive Zuhören ermöglicht die einführende und bewertungsfreie Teilnahme an den subjektiven Erlebenswelten der Erzählenden und setzt das empathische Verstehen der Zuhörenden voraus.

Die Essenz der *Anti-Bias-Arbeit* ergibt sich jedoch nicht nur aus dem Austausch subjektiver Erfahrungen. Die Trainingskonzepte folgen in der Regel einer durchdachten Übungsstruktur. Die gezielt gewählte Vielfalt der Veranstaltungsformen und Vermittlungsstrategien bietet dafür den erforderlichen Rahmen. Ein zentrales Anliegen dieser Lernform besteht darin, den Erwerb von Wissen mit emotionaler Bedeutung zu verknüpfen und gleichzeitig die Motivation für Veränderung zu fördern.

Die Anti-Bias-Fortbildungen setzen – je nach Zeit und Bedarf – die Reflexion über individuelle Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozesse, die Exploration von Fall- und Problemsituationen aus dem Alltag der Teilnehmenden sowie die Analyse ihrer Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten voraus. In den verschiedenen Gruppensettings – Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit, Plenum – lernen die TeilnehmerInnen die biografischen sowie die gesellschaftlichen Realitäten für sich zu erschließen und kritisch zu hinterfragen. Ferner erproben die TeilnehmerInnen Interventionsmöglichkeiten, die in der Praxis zur Anwendung kommen können.

Die Methoden des Anti-Bias-Ansatzes bieten ein geeignetes Medium zur Vermittlung von Inhalten, die nicht auf explizitem Wege ersichtlich werden können. Pointiert formuliert: Der Anti-Bias-Ansatz liefert keinen Methodenkatalog, sondern stellt ein Prinzip dar, das durch das Bestreben gekennzeichnet ist, die „eingespielten“ Denk- und Handlungsmuster zu analysieren und zu modifizieren.

Neben dem oben dargestellten Reflexionsanteil und der Stärkung von Beobachtungswissen ist das sachanalytische Erklärungswissen ein wichtiger Bestandteil jeder Fortbildung, um Zusammenhänge zwischen den subjektiven Weltbildern und den gesellschaftlich vermittelten sozialen, kulturellen und politischen Realitäten zu erkennen und kritisch hinterfragen zu lernen.

Zentrale Themen in der Anti-Bias-Arbeit

Der Anti-Bias-Ansatz thematisiert alle Dimensionen der Diskriminierung, regt zur Reflexion der eigenen sowie der gesellschaftlichen Vorurteilsstrukturen an und zeigt alternative Handlungsoptionen auf. Im Brennpunkt der Anti-Bias-Arbeit im Bereich der Erwachsenenbildung steht der Ansatz der Selbstreflexion und des Aufdeckens von Herrschaft und Unterdrückung in der Gesellschaft – in Kindertageseinrichtungen, Schulen, Jugendhäusern, Ausländerbehörden, bei der Polizei, der Feuerwehr – und an vielen anderen institutionellen Orten, wo Vielfalt und Diversität nicht erkannt und gelebt werden. Die Rolle der eigenen Herkunft, die Sicht auf eigene Identität und Zugehörigkeit, die Analyse individueller Dispositionen zu Vorurteilen und Diskriminierung, die internalisierten Vorstellungen von Eigenem und Fremdem sowie die damit verbundenen Diskriminierungspraktiken sind die zentralen Schlüsselthemen im Anti-Bias-Ansatz im Bereich der Erwachsenenbildung.

Das Curriculum des Anti-Bias-Ansatzes ist inklusiv und kann mit Themen und Methoden gefüllt werden, die auf dem Grundverständnis des Ansatzes beruhen und seine Leitideen weitertragen.

Themenbaustein: Identität und Identitätsbildung

Das Verständnis von Identität als eines interaktiven Prozesses, der im Laufe der Sozialisation erworben und in kommunikativen Aktivitäten vollzogen wird, stellt eine wichtige Prämisse der Anti-Bias-Arbeit im Projekt „Perspektivwechsel“ dar. Mit diesem Ansatz werden äußere Ausdrucksformen, z. B. das Erzählen eigener Geschichten, zum vorrangigen Mittel der interpersonellen Verständigung und zum Medium der Vermittlung zwischen der subjektiven Identität und der äußeren Realität. Die Identität, also die Subjektbildung, wird hier nicht als naturgegeben betrachtet, sondern als eine narrative Konstruktion, die sich in einem dynamischen und dialektischen Prozess sowie in einer wechselseitigen Beziehung zu den jeweiligen sozialen und kulturellen Kategorien kontinuierlich (weiter)entwickeln kann (vgl. Mendel, 2010).

„Die Existenz vielfältiger Identitäten verändert den Sinn von Identität selbst, da es nicht mehr um die Darstellung und Sicherung eines bestimmten ethischen Orientierungsrahmens, sondern um die Akzeptanz einer gleichberechtigten Koexistenz unterschiedlicher identitätsbildender Lebenszusammenhänge geht“ (Kiesel, 2000, S. 7).

Das Anti-Bias-Curriculum verfügt über Methoden zur Förderung der multiplen Klassifikationsfähigkeit. Gemeint ist damit die Anerkennung mehrfacher Zugehörigkeiten zu verschiedenen sozialen Gruppen und Milieus. Durch narrative und selbst-zentrierte Übungen wird die Vielschichtigkeit des *Selbst* hervorgehoben und zugleich die vermeintliche Eindimensionalität des *Anderen* kritisch hinterfragt. Themen wie Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität werden eingeführt, indem TeilnehmerInnen darüber reflektieren, welche sozio-kulturellen Einflüsse für ihre eigene Identitätsentwicklung relevant sind. Dieses Vorgehen hat einen ressourcenorientierten Charakter und kann im gruppendynamischen Prozess sehr verbindend wirken, da die Beteiligten viel voneinander erfahren und Interesse an ihrer eigenen Geschichte erleben.

Themenbaustein: Eigene soziokulturelle Eingebundenheit

Der eigene sozio-kulturelle Hintergrund ist ebenfalls ein wichtiger Referenzrahmen, der unsere Erwartungen, Normen und Wertvorstellungen maßgeblich mitbestimmt. Die Interaktion mit *Anderen* findet häufig im Rahmen „enger“ Referenzhorizonte statt, die durch sozio-kulturelle Konventionen und Machtbeziehungen in der Gesellschaft geprägt sind. Zugespielt formuliert: Was wir vertraut oder fremd finden, wofür wir offen sind, was uns als selbstverständlich erscheint und wofür wir kein Verständnis haben – all das wird sowohl durch individuelle Prägungen bestimmt als auch von den gesellschaftlichen Leitsätzen mit gestaltet.

Dem Anti-Bias-Ansatz liegt ein offener Kulturbegriff zugrunde, der nicht auf einer vermeintlich allgemeingültigen Nationalkultur basiert, sondern die kulturelle Prägung von Menschen – ihre Lebensweisen und Lebensauffassungen – im Rahmen individuell biografischer Sozialisationsprozesse in den Herkunftsfamilien verdeutlicht.

Bei der Auseinandersetzung mit diesem Thema wird in den Anti-Bias-Seminaren versucht, den eigenen kulturellen Hintergrund in seinen vielfältigen Zusammenhängen und Tradierungen zu erkunden sowie die identitätsstiftende Bedeutung der Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft aufzuzeigen. Mit Hilfe unterstützender Übungen und Diskussionen definieren die Teilnehmenden ihren Kulturbegriff; sie rekonstruieren ihre Familienfäden, erarbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede und entwerfen ein positives Bild ihrer soziokulturellen Identität. Ein positives Verhältnis zu den eigenen Wurzeln kann eine Grundlage dafür schaffen, der Vielfalt der Lebenshintergründe anderer Menschen mit Offenheit, Wertschätzung und Empathie zu begegnen.

Themenmodul: Die Anderen

„... der Schlüsselbegriff für die Selbstdefinition von Gruppen ist die Grenze“ (Schneider, 2001, S. 213). Die Definition des *Eigenen* erfolgt häufig durch die Abgrenzung vom *Fremden*: Die Beschreibung der *Anderen* ist demnach unter Umständen sogar schneller abrufbar als die Beschreibung des Selbst. Neben dieser allgemeinen Konstruktion der „Fremdheit“, die viele ganz unterschiedliche Diversitätsmerkmale enthalten kann, bezieht sich das Bild des *Anderen* auf ganz spezifische Gruppen innerhalb wie außerhalb der Gesellschaft, die „per Definition“ als distant gelten. Diese Gruppen werden häufig durch den Begriff „Ausländer“ oder „Migrant“ erfasst, als Synonym für *Anderssein*, unabhängig davon, ob diese eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder nicht.

In vielen Teilen Deutschlands sind die realen Überschneidungen und Berührungspunkte mit ZuwanderInnen – unter anderem aufgrund demographischer Gegebenheiten – eher selten der Fall. Gerade dort scheint jedoch das Bild der „Fremden“ konsistent und durchgängig zu sein. Die Distanz wird also mit der so genannten „Fremdartigkeit“ ergründet, obwohl diese häufig nicht selbst beobachtet, sondern inszeniert wird, denn die Betonung der Differenz ist tendenziell umso ausgeprägter, je weniger tatsächliche Kontakte zu anderen Kulturen und Kreisen bestehen (Schneider, 2001, S. 227).

Der Begriff „Ausländer“ ist beispielsweise so stark fremd besetzt, dass „in Deutschland geboren zu sein, keine eigene Relevanz bekommt“ (Schneider, 2001, S. 227). Durch die kulturelle Distanz werden die Unterschiede zu *Anderen* erklärt und gerechtfertigt: „... Die einen stehen kulturell näher, sie sind zwar anders, aber vertraut; die anderen sind kulturell weiter entfernt, und die ... Unterschiede gelten ... als so groß, dass sie praktisch nicht überbrückt werden können“ (Schneider, 2001, S. 213).

Diese Unterschiede fallen keinesfalls neutral aus, sondern gehen mit Negativ- und Positivzuschreibungen einher. Nach Erkenntnissen sozialpsychologischer Forschung wird beispielsweise das positive Verhalten einer Fremdgruppe eher situativ gedeutet, das negative Verhalten derselben hingegen ihrem „Wesen“ oder „Charakter“ zugeschrieben (vgl. Auernheimer, 2005).

Vor diesem Hintergrund ist das primäre Anliegen des Anti-Bias-Ansatzes die Reflexion der zum Teil unsichtbaren, aber im Denken tiefverankerten Vorstellungen von *Anderen*. Neben der Auseinandersetzung mit Vorurteilen setzen Anti-Bias-Methoden auf die kritische Analyse der kollektiven Fremdbilder, die das Machtgefüge zwischen Mehrheits- und Minderheitsperspektiven zulassen und aufrechterhalten. Im Rahmen von Anti-Bias-Methoden werden die AdressatInnen angeregt, die im starren Dualismus gefangenen Bilder der *Anderen* zu überdenken und Alternativansichten zu erproben.

Themenbaustein: Stereotype und Vorurteile

Für die Vorstellung des *Anderen* ist es nicht erforderlich, sich auf ein konkretes Gegenüber zu beziehen: Der *Fremde* kann sinngemäß ausschließlich in unserer inneren Welt existieren. Zur Orientierung werden eigene internalisierte Fremdbilder aktiviert und zum Maßstab der Differenz erhoben. Diese verinnerlichten Einstellungen gegenüber Individuen lassen sich oftmals durch persönliche Begegnungen korrigieren. Klischeehafte Vorstellungen von Nationen, Kulturen oder (Menschen)Gruppen sind hingegen resistent und oft jahrhundertealt. Wichtig erscheint hierbei, dass unsere Vorstellungen von *Anderen* nicht rein individueller Natur, sondern gesellschaftlich überliefert und vermittelt sind (vgl. Auernheimer, 2005).

Stereotype sind kognitive Schemata zur Vereinfachung komplexer Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse. Ihre Funktion ist in erster Linie die Kategorisierung. Diese erfolgt entlang gruppenspezifischer Merkmale und wirkt sich auf die Wahrnehmung, Einordnung und Behandlung von deren Gruppenmitgliedern aus. Die zweite Funktion ist Stereotypisierung. Diese stellt stereotype Inhalte, stereotype Erwartungen und sozial geteilte Wissensstrukturen zur Verfügung. Die dritte Funktion ist die Urteilsbildung. Nicht Vorurteile, wie oft behauptet wird, sondern Stereotype sind ein „normaler“ Bestandteil der menschlichen Psyche (vgl. Petersen / Six, 2008).

Vorurteile sind positive wie negative Bewertungen von Einzelpersonen und Gruppen *aufgrund* ihrer tatsächlichen oder vermeintlichen Gruppenzugehörigkeit und werden als Mythen dazu benutzt, Ungleichwertigkeitskonzepte zu ergründen und zu legitimieren (vgl. Zick, 2009). Außerdem gelten sie „als ein negativer Affekt oder feindliches Verhalten gegenüber Mitgliedern einer sozialen Gruppe ..., die auf abwertenden Einstellungen oder Überzeugungen basieren“ (Brown, 1995 in Jonas / Beelmann, 2009, S. 22). Vorurteile sind im unterschiedlichen Maße gefühlsgeladene Glaubenssätze: Sie liefern intellektuelle und moralische Rechtfertigung von Ungleichverhältnissen, von Verteilung und Aufrechterhaltung der Macht, von Einschluss und Ausschluss. Vorurteile müssen nicht zu Handlungen führen, können sie aber nahe legen und legitimieren (vgl. Zick / Küpper, 2008).

Nach den Grundprinzipien des Anti-Bias-Ansatzes ist die Konfrontation mit individuellen und in der Gesellschaft verankerten Einseitigkeiten und Ressentiments die zentrale Voraussetzung vorurteilsbewusster Bildungsarbeit. Die Auseinandersetzung mit Vorurteilen ist häufig eine Art Exploration unbewusster „automatischer“ Gedanken, Vorstellungen, Projektionen von *Anderen* oder auch Informationen aus zweiter Hand. Im Rahmen von Anti-Bias-Seminaren können die Teilnehmenden ihre subjektiven Erfahrungen austauschen sowie ihre Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozesse hinterfragen. Die überraschende Entdeckung eigener Vorurteile kann dazu führen, dass die TeilnehmerInnen ihrem eigenen Urteil gegenüber misstrauisch werden und dieses einer kritischen Überprüfung aussetzen.

Themenbaustein: Ausgrenzung und Diskriminierung

Der erste Schritt zum umfassenden Verständnis von Diskriminierung ist die Bewusstwerdung eigener Erfahrungen mit Ausgrenzung und Ausschluss, die aus einer doppelten Rolle heraus erfolgt – der Rolle der Diskriminierten wie jener der Diskriminierenden. Im Rahmen der Anti-Bias-Methoden werden persönliche Erfahrungen in Erinnerung gerufen und die damit verbundenen Gefühle und Reaktionsmuster reflektiert. Damit ist eine wichtige Grundlage für nachhaltige Empathieprozesse und ein wichtiger Ausgangspunkt für einen ersten Perspektivwechsel gegeben.

Diskriminierung kann sehr unterschiedliche Formen annehmen: Sie umfasst intendierte wie nicht intendierte, offene wie verdeckte, direkte wie indirekte, mittelbare wie unmittelbare Formen der Benachteiligung durch Individuen, Strukturen und Institutionen. Diskriminierung kommt in beliebigen Lebensbereichen zum Tragen: im Alltag, im Berufsleben, beim Zugang zu Bildung, auf dem Arbeits- und Wohnmarkt, im Gesundheits- und Versicherungswesen, in politischen und sozialen Diskursen. Diskriminierung muss nicht spektakulär sein: Sie manifestiert sich auch durch Verweigerung von Grundrechten- und Bedürfnissen wie die der Anerkennung, der Inklusion, der Autonomie und geistiger Unversehrtheit. Häufig resultiert sie aus indirekt institutionalisierter Praxis – aus Vorkehrungen, die bestimmte Gruppen überproportional negativ treffen und ihre Verwirklichungspotenziale verhindern.

Je nach theoretischem Deutungsansatz gibt es unterschiedliche Erklärungen zu der Frage nach den Ursachen, Mechanismen und Funktionen der Diskriminierung. Ausgrenzendes und diskriminierendes Verhalten kann aus Vorurteilen resultieren; allerdings steht dieses Verhalten in keinerlei unmittelbarem Zusammenhang mit „schiefen“ Einstellungen, da Diskriminierung auch aus gesetzlichen Regelungen oder allgemeinen gesellschaftlichen Normen hervorgehen kann.

Trotz der öffentlichen Diskurse über Zuwanderung, Multikulturalität und Integration gibt es in Deutschland bisher nur wenige Studien, die das Ausmaß alltäglicher und institutioneller Diskriminierung umfassend darstellen. Die Perspektive der Betroffenen darauf wird vorwiegend in fallbezogenen Erfahrungsberichten dokumentiert und ist für das öffentliche Bewusstsein kaum zugänglich. Das Ziel des Anti-Bias-Ansatzes besteht darin, die verschiedenen Dimensionen der Diskriminierung in ihrer Relevanz deutlich zu machen und die Einsicht in die Notwendigkeit einer aktiven Haltung und Handlung zu stärken.

Der Anti-Bias-Ansatz arbeitet systemisch und eröffnet ein breites Spektrum für die mehrdimensionale Analyse des Ineinandergreifens unterschiedlicher Diskriminierungsformen. Ein Grundprinzip der Anti-Bias-Arbeit besteht darin, alle Ausgrenzungs- und Diskriminierungsformen ohne Hierarchisierung zueinander in Beziehung zu setzen, wohlwissend, dass jede Diskriminierungs- und Unterdrückungskategorie eine eigene „Handschrift“ aufweist. Es gilt, neben den Überschneidungen verschiedener Erscheinungsformen und Ebenen der Diskriminierung die besonderen Motive, Hintergründe und Wirkungsfaktoren von Diskriminierungsformen im Einzelnen zu erörtern und zu benennen. So ist es beispielsweise wichtig, die spezifischen Unterschiede in der Diskriminierung verschiedener Gruppen, insbesondere bei mehrfacher Benachteiligung, wahrzunehmen und zu würdigen. In den Anti-Bias-Seminaren werden zudem die Ursachen, Mechanismen und Wirkfaktoren, die der Diskriminierung zugrunde liegen, ausgelotet und bearbeitet.

Themenbaustein: Macht und Internalisierung

Der komplexe Zusammenhang zwischen den verschiedenen Dimensionen der Diskriminierung reicht in vielen Fällen tief hinein in die institutionellen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Alltags und des (pädagogischen) Handelns. Die verinnerlichten Vorstellungen von Über- und Unterlegenheit legitimieren die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse und halten sie aufrecht. Dabei werden diese Vorstellungen insofern als selbstverständlich, natürlich und unveränderbar angesehen, als von einer Verinnerlichung von Dominanz einerseits und Unterdrückung andererseits gesprochen werden kann. Einige Diskriminierungspraktiken sind offensichtlich und werden durch Normen und Gesetze für unrechtmäßig erklärt. Andere Phänomene hingegen sind historisch so stark verankert, dass sie kaum noch als solche wahrgenommen werden (vgl. Anti-Bias-Werkstatt).

Ausgehend von dieser Beobachtung gewinnt die Auseinandersetzung mit Macht und Internalisierung im Anti-Bias-Ansatz einen zentralen Stellenwert. „Demzufolge ist die Reflexion der je eigenen (Ohn-)Machtposition ... in Verbindung mit dem gesellschaftlichen Kontext sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in und Beteiligung an der Reproduktion dieser Machtstrukturen in Form von internalisierter Dominanz und Unterdrückung eine grundlegende Voraussetzung für Veränderungsprozesse“ (vgl. Schmidt / Trisch, 2007).

Themenbaustein: Umgang mit Widerständen

Durch den Einsatz der Anti-Bias-Methoden wird die Motivation der Zielgruppe verstärkt, sich auch mit tabuisierten und negativ besetzten Themen zu befassen. Es kommt jedoch häufig vor, dass die AdressatInnen diese Form der Seminararbeit ablehnen. Die aufkommenden Widerstände sind willkommen; sie sind zentrale Aspekte und Wirkungsfaktoren jeden Lernprozesses und stellen darüber hinaus eine natürliche Reaktion auf unangenehme und erdrückende Gefühle dar. Unter dieser Prämisse verdienen die Widerstände der Einzelnen oder Gruppe genauso viel Aufmerksamkeit wie die Seminarinhalte selbst; schließlich sind sie ein Resultat gelungener Sensibilisierung für „unbequeme“ Themen und der damit aufgekommenen Irritation, die in den Seminaren aufgefangen und aufgearbeitet werden kann.

Erfahrungsgemäß ist die Motivation der Fachkräfte, Anti-Bias-Seminare wahrzunehmen, weniger die Veränderung der pädagogischen Grundhaltung, sondern eher der pragmatische Praxisdruck, der Wunsch nach klaren und vorstrukturierten Lösungsvorschlägen. Der Prozess der Selbstreflexion und Selbstbeobachtung erfordert jedoch die Annahme der inneren Distanz von den praktischen Anforderungen und zugleich die Bereitschaft zum erfahrungsbasierten Kompetenzerwerb. Vor diesem Hintergrund gilt der konstruktive und wertschätzende Umgang mit Widerständen als eine der wichtigsten Voraussetzungen für das gelungene Anti-Bias-Seminar. Die spiegelnde Arbeit am Abwehrverhalten ebnet den Weg zu der „angstfreien“ Konfrontation mit eigenen Vorstellungen von sozialer und gesellschaftlicher Realität. Eröffnende Fragen wie „Welche Vorurteile kenne ich?“, „Wann bin ich Diskriminierung begegnet?“, „Was bedeutet es für mich? Was bedeutet es für meine Zielgruppen/meine Praxis?“, dienen dem Einstieg ins Thema und beugen Widerständen vor.

Themenmodul: Handlungskompetenz

Die Anti-Bias-Seminare im Bereich der Erwachsenenbildung gehen über den üblichen Antidiskriminierungsausschrei hinaus und setzen sich mit dem pädagogischen Selbstverständnis der MultiplikatorInnen – ihrem Berufsbild, ihrem Auftrag, ihren Zielen, Werten und Arbeitsmethoden – auseinander. „Die Arbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz ist in diesem Kontext eine bewusste Entscheidung, die Verantwortung für eigenes Handeln zu übernehmen und die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse in der jeweiligen Bildungseinrichtung zu verhindern“ (Gramelt, 2010, S. 210).

Das Modell der Handlungskompetenz im Anti-Bias-Ansatz lehnt sich unter anderem an die Kompetenztheorie von Nieke (2002) und setzt neben den allgemeingültigen Elementen pädagogischer Profession vier Komponenten pädagogischer Kompetenz voraus: Gesellschaftsanalyse, Situationsanalyse, Selbstreflexion und professionelles Handeln (vgl. Nieke, 2002; vgl. Gramelt, 2010).

Gesellschaftsanalyse: Pädagogische Fragestellungen entstehen nicht im neutralen Raum, sondern sie sind ein Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklungen, institutioneller Regeln und Normen. Die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen dieser Prozesse auf das eigene Denken und Tun ist grundlegend für die Reflexion und die Modifikation des eigenen Handlungsrahmens.

Situationsanalyse: Die Situationsanalyse setzt zunächst die Deutung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen voraus. Diese besteht in erster Linie darin, dass ein differenziertes „Kontextwissen“ jeder (pädagogischen) Entscheidung zugrunde liegt. Damit wird das intuitive Handeln in das intentionale Handeln umgewandelt, bei dem sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse als auch praktische Erfahrungen relevant sind.

Selbstreflexion: Diese Dimension umfasst zum einen die Reflexion eigener biografischer und soziokultureller Eingebundenheit, zum anderen die Reflexion des beruflichen Selbstverständnisses der AdressatInnen. Sensibilisierungsfragen wie „Was bin ich als Pädagoge/in?“, „Was möchte ich meinen Schülern/innen vermitteln?“ oder „Welche Werte leiten mich selbst dabei an?“ sind wichtige Anhaltspunkte für die Reflexion der eigenen Verfremdungen, Vorbehalte, aber auch Werte und Ziele als Multiplikator/in.

Professionelles Handeln: Diese Dimension geht von den vorhin genannten Aspekten der Kompetenztheorie aus und umfasst die Bedarfsanalyse, die Bestimmung eigener Ziele, die Festlegung des Handlungsplans, die Aktion und Evaluation (Nieke, 2002, S. 22 zit n. Gramelt, 2010, S. 42).

In den Anti-Bias-Seminaren werden die AdressatInnen erst als Personen, dann als ExpertInnen angesprochen und darin unterstützt, internalisierte Vorstellungen, normative Strukturen und eigene Handlungsrouninen zu hinterfragen sowie deren Einfluss auf die Gestaltung pädagogischer Prozesse zu erkennen und zu durchbrechen. Der Anti-Bias-Ansatz ermöglicht die Entwicklung eines „alternativen“ – rassismuskritischen und vorurteilsbewussten Selbstverständnisses, das von humanistischer Grundhaltung geprägt ist und mit diversen Inhalten, Methoden und Handlungsideen gefüllt werden kann. Dieses Selbstverständnis umfasst eine reflektierte, kritische Position mit Blick auf Ressentiments, Machtasymmetrie und Diskriminierung, vorurteilsbewusste Gestaltung von Kommunikation und Interaktion, Herstellung einer wertschätzenden und anerkennenden Lernumgebung sowie einen kritischen Umgang mit (pädagogischen) Arbeitsmaterialien und Methoden (vgl. Trisch / Winkelmann, 2007).

Resümee

„... Wir können eine Veränderung unserer Praxis nicht nur aus uns selbst heraus schaffen, denn wir alle handeln vor dem Hintergrund unserer eigenen (kulturellen) Perspektive. Um eine neue Praxis aufzubauen, brauchen wir aber mehr als eine Perspektive“ (Derman-Sparks, 2001, Übersetzung Projekt KINDERWELTEN).

Literatur

- Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.). Der Anti-Bias-Ansatz. Eine Einführung. www.anti-bias-werkstatt.de/4.html
- Georg Auernheimer. Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 1/2005, S. 15-22
- Andreas Beelmann / Kai Jonas (Hrsg.). Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte. Wiesbaden 2009
- Andreas Beelmann / Kim Sarah Heinemann / Michael Saur. Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung. In: Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte. Wiesbaden 2009, S. 436-461
- Leah Carola Czollek / Heike Weinbach. Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. In: Reader für Multiplikator/innen in der Jugend- und Bildungsarbeit. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (IDA e.V.), 2008
- Louise Derman-Sparks. Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. Projekt KINDERWELTEN, Institut für den Situationsansatz, Internationale Akademie GmbH, 2001. Im Archiv unter: www.kinderwelten.net/pdf/1_Anti_Bias_Arbeit.pdf
- Gabi Elverich. Spurensicherung: Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung. Bd. 14. Frankfurt/M. 2006
- Thomas Eppenstein / Doron Kiesel. Soziale Arbeit interkulturell. Stuttgart 2008
- Jobst Finke. Gesprächstherapie: Grundlagen und spezifische Anwendungen. 3. erweiterte Auflage. Stuttgart 2004
- Katja Gramelt. Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden 2010
- Shantala Herdel. Was ist Anti-Bias? In: CD-Methodenbox: Demokratielernen und Anti-Bias-Arbeit. Einführender Text über den Anti-Bias-Ansatz. www.anti-bias-werkstatt.de/resources/3+Was+ist+AB.pdf (10.12.2010)
- IDA-NRW (Hrsg.). Was bedeutet Diskriminierung? In: Vorurteile und Diskriminierung - Bildungsmaterialien gegen Ausgrenzung. Im Archiv unter: <http://www.ida-nrw.de/Diskriminierung/html/fdiskriminierung.htm>
- Kai J. Jonas / Andreas Beelmann. Einleitung Begriffe und Anwendungsperspektiven. In: Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte. Wiesbaden 2009, S. 20-40
- Annita Kalpaka. Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Versstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Wiebke Scharathow / Rudolf Leiprecht (Hrsg.). Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts. 2009, S. 25
- Doron Kiesel. Multikulti ade? Probleme des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Vortragsmanuskript zum interkulturellen Workshop des IDA-NRW 2000. In: Hintergrundartikel online. Im Archiv unter: www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such_ja/08mame_1/hinter_m.htm
- Meron Mendel. Zur Identität jüdischer Jugendlicher in der gegenwärtigen Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. 2010
- Wolfgang Nieke. Kompetenz. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach / Vogel, Peter (Hrsg.). Erziehungswissenschaft. Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, S. 13-28
- Oliver Trisch / Anne Winkelmann. Vorurteile. Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt. In: Anton Pelinka / Ilse König / Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.). Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien 2007
- Lars-Eric Petersen / Bernd Six (Hrsg.). Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim 2008
- Annedore Prengel. Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1995
- Birgit Rommelspacher. Zum Verhältnis von Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus. In: Das Eigene und das Fremde. Zum Verhältnis von Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus. Tagungsdokumentation ZWST e.V., 2009. Im Archiv unter: www.idaev.de
- Bettina Schmidt / Oliver Trisch. Anti-Bias-Arbeit und Kinderrechte – ein tragfähiges Konzept für Schulen? . Im Archiv unter: www.anti-bias-werkstatt.de/7.html, 2007 (Überarbeitung Mai 2009)
- Bettina Schmidt. Methoden sind nicht alles. Anti-Bias Werkstatt. Im Archiv unter: www.anti-bias-werkstatt.de
- Katharina Schmidt. Pädagogik der Vielfalt. Im Archiv unter: <http://zukunftschaule.lernnetz.de/dll/pages/n611/paedVielfalt.doc>
- Andreas Zick. Antisemitismus als Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Einfallstore und Schutzwälle. In: Das Eigene und das Fremde. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Tagungsdokumentation ZWST e.V., 2009. Im Archiv unter: www.idaev.de

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) und der Anti-Bias-Ansatz

Monika Chmielewska-Pape, ZWST e.V.

Was ist AGG?

In den Jahren 2000 bis 2004 hat die Europäische Gemeinschaft vier europäische Richtlinien zur Verwirklichung des europäischen *Gleichbehandlungsgrundsatzes* verabschiedet. Das am 18.06.2006 in Kraft getretene *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)* entstand aus der Verpflichtung der Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft heraus, die europäischen Richtlinien in das nationale Recht umzusetzen.

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz soll verhindern, dass Menschen aufgrund

- ihrer Rasse
- ihrer ethnischen Herkunft
- ihres Geschlechts
- ihrer Religion oder Weltanschauung
- einer Behinderung
- ihres Alters
- ihrer sexuellen Identität

benachteiligt werden. Die bereits bestehenden Benachteiligungen aufgrund der genannten Merkmale sollen beseitigt werden (§ 1 AGG). Die Aufzählung der zu schützenden Benachteiligungsmerkmale ist abschließend. Das bedeutet, dass ohne eine Gesetzesänderung kein weiteres Merkmal dazukommen kann. Auch der Anwendungsbereich des AGG ist begrenzt. Erfasst sind nämlich nur folgende Lebensbereiche (§ 2 Abs. 1 und § 20 Abs. 1 AGG):

- Ausbildungs- und Berufsleben (auch Begründung von Ausbildungs- und Arbeitsverhältnissen)
- Zugang zu sozialen Vergünstigungen, sozialen Leistungen und Gesundheitsdiensten
- Zugang zu und Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen, die der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen (z.B. Zugang zu staatlichen Bibliotheken), einschließlich von Wohnraum
- Massengeschäfte (Geschäfte des täglichen Lebens, bei denen es auf die Person des Vertragspartners nicht ankommt – z. B. Einkauf im Supermarkt, Vertrag über Mitgliedschaft im Fitnessclub)
- Privatrechtliche Versicherungen

Was ist verboten?

Der Gesetzgeber hat Handlungen, die durch das AGG mit Schadenersatz und/oder Schmerzensgeld sanktioniert werden können, in vier Kategorien eingeteilt. Unterschieden wird zwischen unmittelbarer und mittelbarer Benachteiligung sowie zwischen sexueller Belästigung und allgemeiner Belästigung. Diese Kategorien hat der Gesetzgeber legaldefiniert – das heißt, er hat festgeschrieben, was unter diesen Begriffen beim Erlass des Gesetzes erfasst werden soll.

Eine *unmittelbare Benachteiligung* liegt dann vor, wenn eine Person im Verhältnis zu einer anderen Person in vergleichbarer Situation wegen eines der Schutzmerkmale benachteiligt wird (§ 3 Abs. 1 AGG). Mit einer unmittelbaren Benachteiligung haben wir es beispielsweise dann zu tun, wenn der Bäcker einem dunkelhäutigen Kunden keine Brötchen verkaufen will, obwohl er gerade einen hellhäutigen Kunden bedient hat.

Eine *mittelbare Diskriminierung* liegt dagegen vor, wenn eine Person im Verhältnis zu einer anderen Person in vergleichbarer Situation durch scheinbar neutrale Vorschriften oder Kriterien aufgrund eines der Schutzmerkmale benachteiligt wird (§ 3 Abs. 2 AGG).

Diese oft kaum erkennbare Benachteiligungsform liegt zum Beispiel dann vor, wenn ein Unternehmen eine Weiterbildung nur für Vollzeitkräfte organisiert und 90% der nicht dazu berechtigten Teilzeitkräfte Frauen sind.

Von einer sexuellen Belästigung ist dann auszugehen, wenn eine Person durch ein Verhalten, das einen geschlechtlichen Bezug aufweist (körperliche Berührung, Bemerkungen, Aufforderung zu einer unerwünschten sexuellen Handlung etc.), in ihrer Würde verletzt wird, insbesondere wenn ein Umfeld geschaffen wird, das von Erniedrigung, Einschüchterung und Beleidigung gekennzeichnet ist (§ 3 Abs. 4 AGG). Darunter fallen beispielsweise Äußerungen über körperliche Vorzüge und Nachteile der KollegInnen, sichtbares Anbringen pornographischer Darstellungen usw.

Damit vom Vorliegen einer allgemeinen Belästigung gesprochen werden kann, ist es erforderlich, dass eine Person durch Verhaltensweisen, die im Zusammenhang mit den Schutzmerkmalen stehen, in ihrer Würde verletzt wird, so dass ein Umfeld geschaffen wird, das von Erniedrigung, Einschüchterung und Beleidigung gekennzeichnet ist (§ 3 Abs. 3 AGG).

Ein derartiges Verhalten zeigt sich zum Beispiel darin, wenn man einem/einer dunkelhäutigen Kollegen/In ständig Bananen „schenkt“ oder einen homosexuellen Mitarbeiter regelmäßig als „Schwuchtel“ anspricht. Darüber hinaus wird die Anweisung zu den oben aufgezählten benachteiligenden Handlungen der Benachteiligung gleichgestellt und somit ebenfalls sanktioniert.

Ist jede Benachteiligung verboten?

Nein, nicht jede Benachteiligung wird sanktioniert. Es gibt durchaus zulässige Benachteiligungen, nämlich immer dann, wenn für die Ungleichbehandlung ein sachlicher Grund vorliegt oder, anders gesagt, wenn mit der Ungleichbehandlung ein legitimes Interesse verfolgt wird, welches das Interesse des Benachteiligten an Gleichbehandlung überwiegt.

Der Gesetzgeber hat in diesem Zusammenhang Benachteiligungen aufgrund besonderer *beruflicher Anforderungen* ausdrücklich für zulässig erklärt (§ 8 AGG). So ist eine Benachteiligung aufgrund des *Geschlechts* zulässig, wenn ein weibliches Modell für Damenunterwäsche gesucht wird. Aufgrund des *Alters* darf ebenfalls benachteiligt werden, wenn in bestimmten Berufen Altersgrenzen für den Zugang oder die Berufsausübung zum Schutze der Allgemeinheit unerlässlich sind (§ 10 AGG). Auch die Ungleichbehandlung aufgrund der *Religion* oder *Weltanschauung* kann gerechtfertigt sein, wenn das weltanschauliche Selbstverständnis einer Vereinigung oder einer Religionsgemeinschaft dies verlangt (§ 9 AGG). Das Interesse der Religionsgemeinschaft überwiegt beispielsweise dann, wenn für einen konfessionellen Kindergarten ausschließlich ErzieherInnen gesucht werden, die der jeweiligen Konfession zugehören. Werden dagegen für den gleichen Kindergarten nur konfessionelle HausmeisterInnen oder Putzkräfte gesucht, so ist die Benachteiligung nicht mehr zulässig, da das religiöse Selbstverständnis für diese Tätigkeitsfelder keine Bedeutung hat. *Sexuelle Belästigung* ist immer unzulässig und lässt sich durch keinen denkbaren Grund rechtfertigen.

Warum spricht das AGG von Benachteiligung und nicht von Diskriminierung?

Der Gesetzgeber hat bei der Wortwahl deutlich machen wollen, dass nicht jede Benachteiligung diskriminierenden Charakter hat. Ist die Ungleichbehandlung zulässig, obwohl sie mit der Zufügung eines Nachteils verbunden ist, so liegt keine Diskriminierung vor.

Die Benachteiligung wird erst dann zur Diskriminierung und damit zu einem sanktionsbedürftigen Verhalten, wenn sie durch keinen objektiven Grund gerechtfertigt ist. Ein objektiver Grund liegt dann vor, wenn die Notwendigkeit der Benachteiligung sich aus einem übergeordneten, den Interessen der ganzen Gesellschaft dienenden Zweck erschließt und die benachteiligende Maßnahme nicht auf Benachteiligung abzielt. Offensichtlich ist etwa bei der Einführung des Mindestalters aus Gründen des Jugendschutzes, dass es sich um eine zulässige Benachteiligung aufgrund des Alters handelt.

Auch die Zulässigkeit der Beschränkungen eines Frauen-Fitnessclubs dürfte selbstverständlich sein, weil es im Sinne der Allgemeinheit ist, den geschlechtsspezifischen Bedürfnissen gerecht zu werden. Dabei darf jedoch nicht verkannt werden, dass sich – wie immer bei sehr allgemein gefassten gesetzlichen Bestimmungen – im Einzelfall durchaus darüber streiten lässt, ob eine Rechtfertigung vorliegt oder nicht. Hier sind die Richter und Richterinnen gefragt, die Zweifel mit Hilfe der Rechtsprechung im demokratischen, Gleichbehandlung gewährleistenden Sinne auszuräumen.

Auch im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes gilt es zu verhindern, dass der Begriff der Diskriminierung inflationär verwendet wird. Nach dem Anti-Bias-Diskriminierungsmodell wird von einer Diskriminierung erst dann gesprochen, wenn aus einer Einstellung heraus eine Handlung oder Äußerung erfolgt, die aufgrund der Machtstellung des Veranlassers geeignet ist, den Adressaten aufgrund eines Merkmals, das bestimmte Zuschreibungen hervorruft, abzuwerten. Da die Bezeichnung als „diskriminierend“ eine starke Abwehrreaktion hervorruft, ist es wichtig, dass jedem Einzelnen klar ist, was er bei dessen Verwendung darunter versteht.

Warum werden vom AGG nur bestimmte Merkmale geschützt?

Im Alltag ist die Benachteiligung nicht nur wegen der im AGG erfassten Merkmale spürbar. Ein weit verbreitetes Benachteiligungsmerkmal stellt beispielsweise der soziale Status (Bildungsstand, Einkommen etc.) dar. Aber auch Menschen mit starkem Übergewicht werden in unserer Gesellschaft oft abgewertet und ausgegrenzt. Es stellt sich daher die Frage, warum sowohl der deutsche als auch der europäische Gesetzgeber beschlossen hat, nur bestimmte Benachteiligungsmerkmale zu schützen. Dies liegt vor allem daran, dass der Gesetzgeber in seinem Einflussbereich eingeschränkt ist.

Die erste Schranke bilden die Freiheitsrechte, die im Grundrechtskatalog festgeschrieben sind – z. B. Meinungsfreiheit (Art. 5 Abs. 1 GG) und allgemeine Handlungsfreiheit (Art. 2 Abs. 2 GG). Wenn der Staat durch ein Gesetz in die Freiheitsrechte eingreifen möchte, bedarf er hierfür besonderer Rechtfertigungsgründe. Ein solcher Eingriff lässt sich nur dann rechtfertigen, wenn der Gesetzgeber mit der Einschränkung des Freiheitsrechts besonders schutzwürdige Ziele verfolgt, die das Interesse des Einzelnen an der Ausübung dieses Freiheitsrechts überwiegen. Die Grundidee, die hinter dieser Regelung steht, ist der Wille eines freiheitsrechtlichen und demokratischen Staates, die Grundrechte nur in besonderen Fällen einzuschränken. Auf diese Weise wird vermieden, dass der Gesetzgeber in zu viele Lebensbereiche der Bürger durch Gesetz eingreift und diese nach eigenem Gutdünken regelt. Insbesondere der private und der intime Bereich der Bürger soll vor der gesetzlichen Reglementierung geschützt werden. Der Gesetzgeber musste also entscheiden, welche Benachteiligungsmerkmale so wichtig sind, dass die Benachteiligung ihrerwegen von keinem Freiheitsrecht geschützt werden darf, sondern vielmehr unter Sanktion gestellt werden muss.

Die Besonderheit der durch AGG geschützten Merkmale und somit deren besondere Schutzwürdigkeit kann darin gesehen werden, dass es sich dabei um Merkmale handelt, die durch den menschlichen Willen nicht veränderbar sind. Sie bilden die wesentlichen Bestandteile der Identität des Betroffenen, so dass ihre Anerkennung und Bewahrung für die psychische und physische Integrität des Menschen existenzielle Bedeutung haben. Der Staat hat sich daher zum obersten Gebot gemacht, diese identitätsstiftenden Merkmale unter Sanktion zu stellen und auf diese Weise besonders zu schützen.

Und dennoch reichen die gesetzlichen Regelungen nicht aus, um einen umfassenden Schutz vor Diskriminierung zu gewährleisten. Der erste Grund hierfür wurde bereits genannt.

Zum anderen liegt es in der Natur der Sache, dass ein gesetzliches Verbot oder Gebot keine bewusste Verhaltensänderung herbeizuführen vermag. Das Gesetz ist nun mal kein wirksames Medium, mit dem die Entstehung bestimmter Phänomene und Mechanismen erläutert oder verhindert werden kann.

Die Funktion der bestehenden Gleichbehandlungsgesetze darf aber dennoch nicht unterschätzt werden. Das Bestehen der Gleichbehandlungsgebote bringt nämlich zum Ausdruck, dass der Diskriminierungsschutz zu den obersten Zielen des Staates gehört. Die hinter diesem Ziel stehenden demokratischen Werte erfüllen in der Gesellschaft eine Leit- und Vorbildfunktion.

Was bedeutet das AGG für den Anti-Bias-Ansatz?

Das AGG bietet ein Beispiel dafür, dass auch der Staat auf der strukturellen Ebene der Diskriminierung entgegenwirken kann. Gleichzeitig wird dabei aber sichtbar, dass der Einflussbereich des Gesetzgebers trotz seiner großen Machtstellung äußerst begrenzt ist. Der entscheidende Bereich, der sich der gesetzgeberischen Macht entzieht, ist jener der latenten und auf tradierten Vorurteilen beruhenden Einstellungen, aus denen sich Antisemitismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in der Mitte unserer Gesellschaft speisen.

Zitat aus dem Urteil des Bundesverfassungsgericht vom 6. 9. 2000 – 1 BvR 1056/ 95¹

„Allein in der Bezeichnung eines anderen als ‚Jude‘ liegt keine Herabsetzung. Diese Bezeichnung wird von Juden selbst verwandt und häufig mit Stolz ...“

Zitat aus Nation & Europa – Deutsche Monatshefte, Heft 6/2008, S. 60²

„Dass sich [Charlotte] Knobloch vor Antisemitismus fürchtet, ist verständlich, doch manchmal kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Gefahr bewusst aufgebauscht wird, um aus einer fiktiven Opferrolle heraus eigene Interessen besser durchsetzen zu können.“

Zitat aus Deutsche Stimme Nr. 9/2008, S. 23³

„In einer Zeit, in der die führenden Politiker der Bundesrepublik sofort eilfertig ihren Apparat in Gang setzen, wenn der Zentralrat der Juden eine neue Forderung erhebt, ist es nicht verwunderlich, dass Juden nur noch als Opfer dargestellt werden und die öffentliche Erinnerung an äußerst unangenehme Vertreter jenes Volkes fast systematisch ausgemerzt wird.“

Die Antidiskriminierungsarbeit nach dem Anti-Bias-Ansatz setzt dort an, wo das Gesetz keine Wirkung zu zeigen vermag. Die mit dem Ansatz verfolgte Denk- und Verhaltensänderung durch Selbsterkenntnis und das Verständnis für Prozesse und Strukturen, welche die Entstehung und Aufrechterhaltung von Diskriminierung begünstigen, kann nur in einem dauerhaften und ständigen Prozess der Auseinandersetzung des Einzelnen und der Gesellschaft mit diesen Themen erreicht werden. Es ist zwar möglich, durch Sanktionen – oder vielmehr durch die Angst davor – Menschen dazu zu bringen, bestimmte Handlungen zu unterlassen. Doch die den Handlungen zu Grunde liegenden Denk- und Reaktionsmuster sowie die verinnerlichten Wahrnehmungen lassen sich durch Angst vor Strafe nicht verändern. In manchen Fällen können sie sogar verstärkt und verfestigt werden, wenn die Einsicht fehlt, dass es sich bei den sanktionierten Handlungen um ein Fehlverhalten handelt. An diesem Punkt kann der Anti-Bias-Ansatz eine Akzeptanz der gesetzlichen Regelung sowie eine Anerkennung ihrer Relevanz herbeiführen.

¹Das Bundesverfassungsgericht hatte zu entscheiden, ob in der Schlagzeile „Kultur. Ein Jude?“, der ein Artikel über Wahlkandidaten für den Verwaltungsbereich Kultur in der Stadt Regensburg folgte, eine herabsetzende, den Tatbestand des § 130 StGB (Volksverhetzung) erfüllende Bezeichnung zu sehen ist. Überraschend ist, dass die Richter ihre Annahme, die bloße Bezeichnung einer Person als Jude sei keine Herabsetzung, mit dem vermeintlichen Stolz der Juden auf ihr Jüdischsein begründen.

²Verfassungsschutzbericht 2008 – Bundesministerium des Innern. Nation und Europa – Deutsche Monatshefte war eine deutsche politische Monatszeitschrift rechtsextremistischer Ausrichtung. Sie wurde 1951 gegründet. Die letzte Ausgabe erschien im November 2009.

³Ebenda. Die Zeitung wird vom NPD-Bundesvorstand herausgegeben und erscheint monatlich im Deutsche-Stimme-Verlag.

Die Bedeutung der Anti-Bias-Pädagogik in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus

Marina Chernivsky, ZWST e.V.

„Das Thema Erinnerung an NS und Holocaust ruft bei mir Unbehagen hervor, obwohl ich seit Jahren Geschichte unterrichte“ (Lehrerfortbildung, Erfurt, 2009).

Nach Ergebnissen der Langzeitstudie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ besteht das wesentliche Kennzeichen von Vorurteilen in der Verbindung der verschiedenen Vorurteilsstrukturen untereinander – Vorurteile gegen Ausländer, Muslime, Frauen, Homosexuelle, Juden, Vorbehalte gegenüber Gruppen, die scheinbar „anders“ sind – diese Vorbehalte sind als einzelne Elemente in einem *Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* miteinander verbunden. Der Antisemitismus gehört als ein etabliertes und wirksames Element dazu (vgl. Zick, 2009).

Aus sozialpsychologischer Perspektive werden die verschiedenen Vorurteilsstrukturen in ihrer Dynamik nicht zwingend unterschieden: Die Motive und Funktionen der Vorurteile sind vergleichbar; alle drängen darauf, die Ungleichheit zu begründen sowie das Konzept der Ungleichwertigkeit zu legitimieren und zu verankern. Dennoch beruht jedes Vorurteil auf eigenen spezifischen Merkmalen und ist in seiner Qualität, seiner Geschichte und Ausdrucksform nicht mit anderen Vorurteilen gleichzusetzen. Am Beispiel des Antisemitismus lassen sich die gemeinsamen Elemente, aber auch die charakteristischen Unterschiede zwischen anderen Vorurteilsstrukturen und dem Antisemitismus klar aufzeigen (vgl. Zick, 2009).

Ausgehend von der Prämisse des Diskurses über die *Anderen*, fällt die „Gruppe der Juden“ aus dem „vertrauten“ Fremdeheitskonstrukt der „Deutschen“ und „Ausländer“ heraus. Obwohl Juden häufig nicht als ZuwanderInnen wahrgenommen werden, werden sie gleichwohl als *Andere* konstruiert (vgl. Schneider, 2001). Diese Wahrnehmungsmuster lassen sich unter anderem anhand emotional aufgeladener Reaktionen auf jedes „jüdische Thema“ sowie an den vehementen Widerständen erkennen, sich diesen Fragen zu nähern. Diese ambivalente, häufig negativ konnotierte Gefühlslage ist auch bei PädagogInnen oft vorhanden und wird spätestens im Kontext der Seminare bei der Erörterung der Seminarinhalte – meistens indirekt – zur Sprache gebracht.

Die Annahme der Differenz

„Die zentrale Funktion, die die Juden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als *Andere* innehatten, scheint heutzutage weitgehend auf ‚die Ausländer‘ übergegangen zu sein. Dennoch spielen die Juden im Diskurs des ‚Deutschseins‘ eine wichtige Rolle, weil sie die Kontinuität der Unmöglichkeit eines ‚normalen‘ Verhältnisses zum Nationalgefühl in Deutschland repräsentieren“ (Schneider, 2001, S. 274).

Auch heute noch ist der Umgang mit Juden und Judentum eng mit der NS-Vergangenheit verbunden und ist deshalb stark emotional geprägt. Nicht nur die Beziehung zu ‚Juden‘ ist davon betroffen, sondern auch der intrasubjektive Zugang zur deutschen (nationalen) Identität. Vielleicht sind deshalb die vorsichtig formulierten Meinungen zu ‚Juden‘ so häufig widersprüchlich und wenig konsistent.

„Juden werden als ... ‚Repräsentanten der Erinnerung‘ und als das ‚verkörperte schlechte Gewissen‘ empfunden, ... die an die historische Schuld mahnen. Die moralischen Fragen der Auseinandersetzung mit der Schoa werden als Teil der eigenen kollektiven Geschichte abgewehrt; ... so erscheinen Juden als exogene moralische Instanzen einer unbequemen Erinnerung ...“ (Rensmann, 2004, S. 162).

Die antisemitischen Denk- und Argumentationsmuster sind also nicht zwangsläufig ein Bestandteil konsistenter politischer und antisemitischer Ideologien. Manchmal sind sie schlicht ein bequemes Mittel zum Erhalt eigener Identitätskonstruktionen oder aber ein Ausdruck der *Differenz*, dem die Vorstellung einer inneren Homogenität von Juden als Kollektiv zugrunde liegt.

Ausgehend von der Annahme, dass „der Schlüsselbegriff für die Selbstdefinition von Gruppen ... die Grenze“ ist (Schneider, 2001, S. 213), setzt die Differenzierung zwischen dem „Deutschen“ und dem „Jüdischen“ nicht überbrückbare Unterschiede voraus. Wer als Jude definiert wird, wird folglich nicht mehr als Individuum wahrgenommen, sondern nur noch als Zugehöriger seines Kollektivs (vgl. Schneider, 2001).

„Antisemitismen lassen sich (...) als Konstruktionen fassen, in denen Juden als eigenständige, in sich homogene Gruppe vorgestellt werden, die sich von der Wir-Gruppe grundlegend unterscheidet und deren Mitglieder primär dadurch bestimmt sind, dass sie dem Kollektiv der Juden angehören. Verbunden wird diese Differenzkonstruktion regelmäßig mit den Annahmen über Eigenschaften und mit Bewertungen, die eine Höher- bzw. Minderwertigkeit von Juden begründen und die in der Regel mit Feindseligkeit und Ablehnung einhergehen.“ (Scherr / Schäuble, 2007, S. 11)

Diese Differenzkonstruktion markiert also die Unterschiede zwischen den beiden „Gruppen“ und sucht nach Bestätigung und Legitimation im „tatsächlichen“ Verhalten ihrer Mitglieder. Auch wenn die Annahme der Differenz womöglich nicht an sich als ideologischer Antisemitismus gelten kann, ist sie doch Ausdruck einer starren, historisch überlieferten Abgrenzung zwischen Juden und Nichtjuden, die nicht wertfrei, sondern eindeutig vorurteilsbehaftet ist. Insbesondere dadurch, dass ‚Juden‘ eine der zentralen Rollen im „Othering“-Diskurs zufällt, finden hier affektbeladene und auf Selbstentlastung ausgerichtete Zuschreibungen statt.

Hinzu kommt der Umstand der nahezu vollständig fehlenden persönlichen Kontakte, dem eine übermäßige mediale Präsenz sowohl im historischen als auch im politischen Kontext gegenübersteht. Entsprechend fallen die in diesen Diskursen verwendeten Bilder aus: Sie beschränken sich vornehmlich auf die Shoah und den Nahostkonflikt. Vor diesem Hintergrund werden zwangsläufig „alte“ Bilder von Juden aktiviert und neue Vorurteile entwickelt, die diesen Abgrenzungsprozess zu verfestigen scheinen.

In einer groß angelegten Studie von Schneider (2001) zu der Frage „Was ist Deutsch?“ werden die oben beschriebenen Differenzannahmen durch spezifische Konstruktionen von *Anderen* kenntlich gemacht. Einige dieser so genannten Fremdheitskriterien sind gruppenspezifisch, andere lassen sich nahezu auf alle Gruppen übertragen. Die folgenden Dimensionen sind nur analytisch zu trennen, da sie zum großen Teil voneinander abhängig und ineinander verschränkt sind.

Gleichsetzung

Die Neigung zur *Gleichsetzung* der Juden mit den anderen ganz „gewöhnlichen Deutschen“ oder mit anderen Nationalitäten weist auf eine auffällige Strategie hin, mit der viele der Befragten dieser Studie auf die Frage „Was ist dein Verhältnis zu Juden?“ zunächst mit einer besonders akzentuierten Gleichsetzung reagiert haben. Ähnliche Tendenzen zeigen sich auch in den Seminaren zu diesem Themenmodul – zunächst in Aussagen wie „die Herkunft der Jüdischen Mitbürger spielt für mich keine besondere Rolle“, „Juden sind doch genauso wie wir; sie sind für mich fast wie Deutsche.“ Zugespielt formuliert: Die subjektive Distanz zu Juden ist zwar vorhanden, wird jedoch vehement verneint oder zumindest relativiert. Im Phänomen der Andersartigkeit spielt also die ‚Gleichsetzung‘ besonders dann eine Rolle, wenn das korrekte, vorurteilsfreie und sozial erwünschte Verhalten demonstriert werden soll.

Vermeidung

Die weit verbreitete Reaktion auf jedes „jüdische“ Thema ist seine *Vermeidung* bzw. die Feststellung, „zu Juden kein besonderes Verhältnis“ und deshalb damit „keine Probleme“ zu haben (vgl. Schneider, 2001). Die Internalisierung der als unüberbrückbar wahrgenommenen Differenz und Distanz zu der „Gruppe der Juden“ vollzieht sich vorwiegend unbemerkt und lässt sich spätestens bei den Aussagen wie „Ich habe doch nichts gegen Juden“, „Es gibt doch wichtigere Themen als das“, „Ich kenne keine Juden und habe kein besonders Verhältnis dazu“ zum Ausdruck bringen. Besonders sichtbar wird dies an den Reaktionen auf die Seminarinhalte, die keinen Zweifel daran lassen, dass das „jüdische Thema“ dennoch nicht neutral ist. Erfahrungsgemäß ist die *Vermeidung* kein aktiver Vorgang, sondern der Ausdruck einer historisch überlieferten, tief verwurzelten Differenzkonstruktion, die angesichts ihrer Latenz angeblich keine besondere Beachtung erfordert.

Sprachliche Ambivalenz

Auffallend ist in manchen Fällen die *sprachliche Ambivalenz*, die einerseits die große Vorsicht, andererseits offenkundige sprachliche „Entgleisungen“ zum Vorschein bringt. Nach Schneider (2001) sind die sprachlichen Ambivalenzen besonders häufig im Bereich antisemitisch interpretierbarer Äußerungen anzutreffen. Sie deuten in der Regel auf Tabus, aufgeladene Gefühle oder unaufgearbeitete Befangenheiten hin und häufen sich, je sensibler der Umgang mit dem Themenbereich wird. Das liegt zum einen daran, dass dafür wenig „etablierte“ Ausdrucksformen zur Verfügung stehen. Zum anderen können die sprachlichen Unsicherheiten dadurch entstehen, dass bei der Auseinandersetzung mit dem Thema nur noch die mechanisch angelernten Sätze auf Anhieb aktiviert werden können. Nach Bar-On (1997) suchen wir bei diesem Themenbereich nach Ausdrucksformen, die ausschließlich Argumente transportieren sollen, geraten aber zwangsläufig in die komplexen Fallstricke der deutschen Identität und deutsch-jüdischer Geschichte.

Verortung außerhalb Deutschlands

Obwohl die meisten Juden der herrschenden Fremdwahrnehmung zufolge nicht zugewandert sind – die jüdische Zuwanderung aus der ehemaligen Sowjet-Union wird kaum angesprochen –, werden sie mittels verschiedener diskursiver Strategien dennoch als „Ausländer“ konstruiert (vgl. Schneider, 2001). Ein hervorragendes Beispiel dafür ist die Verortung der „Gruppe der Juden“ außerhalb Deutschlands oder die Gleichsetzung mit anderen Nationalitäten, vor allem mit Israel und den USA. Erfahrungsgemäß ist dies auch in unseren Seminaren eines der charakteristischsten Merkmale dieser Fremdheitskonstruktion. Im Kontext antisemitischer Diskurse wird zum einen auf die innere Homogenität dieser Gruppe, indirekt aber auch auf deren Exklusion aus der deutschen Gemeinschaft verwiesen. Dies kommt etwa in der Projektion des Nahostkonfliktes auf die in Deutschland lebenden Juden oder aber in der Unterstellung der mangelnden Loyalität gegenüber dem deutschen Staat zum Ausdruck (vgl. Zick, 2009). An diesem Punkt werden die verinnerlichte Distanz und die Unfähigkeit, Juden in die deutsche nationale Identität zu integrieren, besonders deutlich (vgl. Schneider, 2001).

Zuschreibung der Eigenverantwortung

Eines der zentralen Elemente jeder Fremdheitskonstruktion und jedes Vorurteils besteht darin, die von Diskriminierung betroffene Gruppe selbst dafür verantwortlich zu machen. Dabei handelt es sich um ein offensichtliches, aber nicht zwingend um ein bewusst intendiertes Denk- und Verhaltensmuster. Auch im Falle des Antisemitismus wird das negative Fremdbild, ja sogar die Verfolgung den Juden selbst angelastet. Einer der Gründe dafür besteht im Bedürfnis nach Entlastung von kollektiver Verantwortung und historischer ‚Schuld‘. Zum anderen handelt es sich um ein altbekanntes Phänomen: Schon immer wurde Juden die Schuld an ihrer eigenen Verfolgung gegeben (vgl. Zick, 2009).

Nicht nach, sondern „wegen Auschwitz“ kommt noch eine weitere Dimension hinzu: die Unterstellung, dass „Juden den Holocaust für ihre Zwecke instrumentalisieren wollen“. Dabei wird die eigentliche Ursache der Shoah nicht im Antisemitismus und in der deutschen Geschichte, sondern im „jüdischen Wesen“ gesucht. Mit Hilfe dieser Umkehrprojektion werden die Verbrechen an den europäischen Juden in Frage gestellt und verharmlost, wobei zugleich der so genannte „Schlussstrich“ unter der Vergangenheit propagiert wird. Diese Konstruktion erlaubt es, die Rollen der Täter und Opfer so zu verkehren, dass die Diskriminierung der *Anderen* verständlich und legitim erscheint.

Herkunft und Kultur

Ähnlich wie bei anderen Differenzkonstruktionen ist der Diskurs über die *Abstammung und Kultur* eine der am häufigsten gebrauchten Strategien. Ihm liegt in der Regel ein statischer Kulturbegriff zugrunde, der es ermöglicht, zwischen „Deutschen“ und „Migranten“ – in diesem Fall zwischen „Deutschen“ und „Juden“ – zu unterscheiden. Damit geht die mehr oder weniger explizite Ablehnung von Multikulturalität (hier auch Bikulturalität) einher: Ein Mensch kann nur eine Identität besitzen – entweder die jüdische oder die deutsche. Die Behauptung der „unüberbrückbaren“ kulturellen Differenz der ‚Juden‘ und ihrer vermeintlichen Homogenität als Gruppe verhindert also die „Gleichzeitigkeit von *jüdisch* und *deutsch*“ (Schneider, 2001, S. 274). Indem die Religiosität der Juden zum wesentlichen Maßstab ihrer angeblichen Fremdheit stilisiert wird, werden sie zu einer geschlossenen sozialen Kategorie, deren Mitglieder in der Fremdwahrnehmung per definitionem „ganz anders“ sind. Sowohl im religiösen als auch im kulturellen Sinne gilt das „Jüdische“ als das primäre Identitätsmerkmal der Juden. Alle anderen Facetten, die nicht mit der ethnischen Herkunft zusammenhängen, werden ausgeblendet oder als zweitrangig erklärt. „Der Jude“ erscheint noch immer als ein *Dritter*, der sich nicht ganz innerhalb und nicht ganz außerhalb der Eigengruppe ansiedeln lässt (vgl. Bauman, 2002).

Pädagogische Überlegungen

„Antisemitismus, aha, also bei uns gibt es dringlichere Probleme!“ (Lehrerfortbildung, Weimar).

Die pädagogische Bearbeitung von Fragen zum Antisemitismus ist eine schwierige Aufgabe. Die historischen, religiösen, politischen und sozialen Fragestellungen, die mit dem Thema zusammenhängen, sind außerordentlich umfangreich und kompliziert; zudem ist Antisemitismus nicht mit der allgemeinen Fremdenfeindlichkeit gleichzusetzen. Das Phänomen der Judenfeindschaft ist darüber hinaus eine psycho-soziale Disposition, deren Analyse eine besondere Aufmerksamkeit für kognitive, affektive und soziale Prozesse erfordert. Ferner ist das Verhältnis von jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen durch die historischen Hintergründe emotional so stark belastet, dass die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart besonderer Formen bedarf.

Das Bild von Juden existiert unabhängig von der realen Erfahrung der AdressatInnen und kann kaum durch Erfahrung korrigiert werden. Dieser Umstand erklärt die Resistenz des Antisemitismus gegenüber korrigierender Erfahrung und aufklärendem Wissen. Das aber stellt die Pädagogik gegen Antisemitismus vor eine unlösbare Aufgabe: die Motivation zur kritischen Reflexion dort zu wecken, wo eine Haltung der Verweigerung gegenüber Aufklärung herrscht.

Die Aufarbeitung der jüngsten deutschen Vergangenheit gilt als eine der zentralen Voraussetzungen für die demokratische Bewusstseinsbildung der nachfolgenden Generationen. Die NS-Geschichte ist nicht nur für Jugendliche, sondern auch für Erwachsene gleichzeitig ein wichtiger Sozialisationsfaktor und eine Bürde für die eigene Identität. Das Faktenwissen ist vielfach vorhanden, die Aufarbeitung der damit einhergehenden negativen Affekte findet jedoch kaum statt. Viele Jugendliche und Erwachsene verbinden mit Juden Holocaust, Verfolgung und Opfersein. Werden die AdressatInnen gefragt, was sie über ‚Juden‘ denken, so dominiert zum einen das Bild der Verfolgten, zum anderen aber das Bild von Juden, die in der Vergangenheit „besonders große Leistungen für Deutschland“ erbracht haben.

Bisher war der aktuelle Antisemitismus im Unterricht kein eigenständiges Thema. Es wird eher im Kontext der Judenfeindschaft im Mittelalter, des Nationalsozialismus und letztlich auch mit Hinblick auf den Nahostkonflikt behandelt. Gleichzeitig wird die jüdische Geschichte fast ausschließlich auf die Darstellung der Shoah und der Verfolgung reduziert, was dazu führt, dass die zentralen Aspekte jüdischer Existenz in Vergangenheit und Gegenwart, insbesondere jene der Zugehörigkeit der jüdischen Minderheit zur europäischen Gesellschaft und Kultur, systematisch ausblendet werden (vgl. Kingreen, 2008).

Die Annäherung an die Geschichte der Shoah darf nicht nur auf die Vermittlung von Faktenwissen reduziert werden. Der zeitlich begrenzte frontale Unterricht bietet nicht nur zu wenig Raum für die Reflexion der emotionalen Zugänge zu diesem Thema, sondern aktiviert womöglich Abwehrstrategien, die eine „Verlinkung“ mit aktuellen Problemfeldern im pädagogischen Kontext erheblich erschweren kann.

Dies zeigt, dass die Widerstände groß sind und das historische Wissen nicht automatisch vor Vorurteilen immunisiert. Die Zurückweisung der Konfrontation mit der Shoah wurzelt jedoch nicht zwingend in einer antisemitischen Haltung, sondern in historischer Distanz und in der Ablehnung des moralisierenden Appells im Geschichtsunterricht (vgl. Bar-On, 1997).

Kurze Bestandaufnahme

Einige PädagogInnen versuchen die Widerstände und das zunehmende Desinteresse der Jugendlichen mit der Zuweisung der moralischen Verantwortung zu umgehen. Diese Strategie wird jedoch von vielen Jugendlichen eher als Schuldzuschreibung und verordnete Betroffenheit wahrgenommen. Die andere Strategie ist häufig das aufklärungsorientierte Konzept, das jedoch in der Auseinandersetzung mit antisemitischen Ressentiments an seine Grenzen stößt, weil die Bereitschaft der Adressaten, „aus der Geschichte zu lernen“, offenbar nicht ausreicht, um die stabilen Vorbehalte nachhaltig infrage zu stellen.

Wer darauf pädagogisch angemessen reagieren will, muss sich auf einen konstruktiven Dialog mit den Lernenden zu ihren aktuellen Fragen und Kontexten einlassen können. Für die PädagogInnen bedeutet das, die kontroversen Aussagen der Jugendlichen differenziert wahrzunehmen und entsprechend deuten zu lernen.

Die pädagogische Beschäftigung mit aktuellem Antisemitismus ist nicht von der Beschäftigung mit Geschichte und Erinnerung loszulösen. Allerdings darf die Auseinandersetzung mit aktuellen Ressentiments nicht nur durch den Nationalsozialismus und Rechtsextremismus erklärt werden. Darüber hinaus sollte die Aufklärung über Antisemitismus nicht den Eindruck erwecken, die Judenfeindschaft sei ein Problem, das aus der jüdischen Geschichte selbst resultiert. Der Antisemitismus ist ein gewollt-konstruiertes, funktionales Phänomen und hat mit dem sozialen Verhalten dieser „Gruppe“ nicht zu tun. Die Pädagogik gegen Antisemitismus vermischt sich zwar mit der „Holocaust-Pädagogik“, gilt aber als ein neues pädagogisches Handlungsfeld. Der pädagogische Auftrag der „Antisemitismus-Bekämpfung“ ist jedoch moralisch überladen und mit starken Ambivalenzen und Schuldgefühlen versehen. Entsprechend groß ist die Unsicherheit, aber auch die Tendenz zu Überreaktionen auf Seiten der PädagogInnen (vgl. Ravdan, 2010).

Diese kurze Analyse der Ausgangslage verweist auf die Notwendigkeit eines Umdenkens im pädagogischen Umgang mit Shoah und Antisemitismus. Erforderlich ist hier eine Pädagogik, die sich nicht vorrangig als belehrende Wissens- und Wertevermittlung versteht, sondern eine dialogische Auseinandersetzung mit Ansichten und Positionen der Jugendlichen anstrebt (vgl. Scherr / Schäuble, 2007). Wichtig ist dabei ein hohes Maß an Souveränität im eigenen Verständnis von Antisemitismus. Das differenzierte Wissen und eine reflektierte Grundhaltung der Lehrkräfte können Jugendlichen helfen, gefühlsmäßig auf die faktischen Informationen zu reagieren und diese in ihre Biografie und ihr Lebenskonzept zu integrieren (vgl. Brumlik, 2009).



Das Konzept des „Perspektivwechsels“

„Da für viele Nichtjuden ‚Jüdischsein‘ immer noch ‚das Fremde‘ ist, kann antisemitischen Stereotypen nur entgegengewirkt werden, wenn man sich mit der Vielfältigkeit jüdischer Identitäten unter Einbezug der eigenen Identität auseinandersetzt“ (MultiplikatorInnen, Fachaustausch im Anne-Frank-Zentrum, Berlin).

Im letzten Jahrzehnt hat der biografische Ansatz zunehmend an Bedeutung gewonnen. Es wurden Konzepte entwickelt, die über den historischen Antisemitismus hinaus individuell-biografische Prozesse anregen und dadurch einen Zugang zu verinnerlichten kollektiven Auslegungen der Geschichte und deren Auswirkung auf die Gegenwart eröffnen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass nur oberflächliche Einstellungsveränderungen vorgenommen und die grundsätzlichen Dispositionen nicht verändert werden.

Die methodische Konzeption des „Perspektivwechsels“ greift die oben aufgeführten Überlegungen auf und schließt Methoden ein, die eine selbstreflexive Annäherung der AdressatInnen an identitätsstiftende historisch-politische Prozesse der Vergangenheit und Gegenwart gewähren können. Das Projekt ist emanzipatorisch ausgerichtet und erfordert insofern – jenseits der sachanalytischen Auseinandersetzung – das Ansprechen und die Förderung der affektiven und sozialen Ebene. Dabei erschließen sich in den Seminaren subjektive und kollektive Weltbilder, die erfahrungsgemäß nur mit Hilfe individuumszentrierter und sensibilisierender Methoden erhoben werden können.

Mit Hilfe der Anti-Bias-Methoden streben wir die Herstellung konkreter persönlicher Bezüge zum je eigenen Verhältnis zur Geschichte an, indem wir dazu beitragen, dass die eigenen Rezeptionen der Geschichte erkannt, reflektiert und bearbeitet werden. Ziel ist es, die Kontinuität des „verdeckten“ und unterschwelligen Antisemitismus aufzuspüren und zu thematisieren. Zu diesem Zweck wird eine Auseinandersetzung mit dem so genannten „Abwehrantisemitismus“ (sekundären Antisemitismus) im individuellen, gesellschaftlichen und politischen Kontext angeregt und gefördert. Im Blickpunkt steht stets die Analyse tief verankerter Differenzmarkierungen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen vor dem Hintergrund historischer Tradierung und der bis heute bestehenden Ressentiments, die das Repertoire der Wahrnehmung von Juden bestimmen und das Machtgefüge zwischen der Mehrheits- und Minderheitsperspektive aufrechterhalten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die pädagogische Arbeit mit Blick auf antisemitische Einstellungen im Anti-Bias-Konzept auf mehreren Ebenen stattfindet: Zunächst geht es um die Reflexion der eigenen Bezüge zum Thema ‚Juden‘ und ‚Juden in Deutschland‘ mittels eines langsamen, wertschätzenden Einstiegs in das „heikle“ Thema und um die Reflexion eigener Bilder und Vorannahmen. Darauf aufbauend handelt es sich beim zweiten Schritt um die interaktive, übungsbasierte Vermittlung von Kenntnissen über das deutsch-jüdische Verhältnis sowie den historischen und aktuellen Antisemitismus. Schließlich werden unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse und empirischer Einsichten die eigenen pädagogischen Ziele und Methoden reflektiert und neu sortiert. Anschließend wird durch einen bedachten Perspektivwechsel nicht nur die Bereitschaft zur Wahrnehmung des *Anderen* und die Fähigkeit zu Teilnahme gefördert, sondern auch das routinierte pädagogische Selbstverständnis kritisch überprüft (vgl. Fechner / Köbler / Lieberz-Groß, 2001).

Übertragen auf die Arbeit mit Jugendlichen lassen sich unter anderem folgende *pädagogische Anregungen* aufführen:

1. Die jüdische Geschichte wird als ein integraler Bestandteil deutscher und europäischer Geschichte behandelt;
2. Erwünscht ist eine Trennung in der Behandlung jüdischer Geschichte und des aktuellen Antisemitismus, damit die Kontinuität und Eigenständigkeit der jüdischen Existenz nicht ausschließlich in einen Zusammenhang mit der Judenfeindschaft gestellt werden;
3. Der Antisemitismus wird als eigenständiges Thema aus historischer, sozialpsychologischer und sozialpolitischer Perspektive aufgegriffen und behandelt, ohne ihn ausschließlich über den Nationalsozialismus zu erklären;
4. Ungeachtet der bestehenden Unterschiede zwischen Rassismus, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit werden die Auswirkungen jeglicher Form von Ausgrenzung verdeutlicht und bearbeitet;
5. Dabei werden nicht nur die antisemitischen Ressentiments, sondern Auswirkungen jeglicher Form von Ausgrenzung und Diskriminierung verdeutlicht;
6. Zusätzlich zu der kognitiven Wissensvermittlung über die Entstehung von Antisemitismus werden die emotionalen Bezüge der AdressatInnen zum eigenen Erleben und Verdrängen hergestellt;
7. Die Begegnung mit Judentum und lebendigem jüdischen Leben wird gefördert und gepflegt.

Darüber hinaus lassen sich hier auch die methodischen Empfehlungen zusammenfassen:

- Eigene Position und Wissen stärken;
- Eigene pädagogische Ziele/Methoden reflektieren;
- Lebensweltbezug herstellen;
- Die Relevanz des Themas verdeutlichen;
- Moralisierende Appelle vermeiden;
- Das Recht auf Widerstand akzeptieren;
- Konträre Gesichtspunkte zulassen;
- Selbstwahrnehmung und Selbstachtung der Jugendlichen fördern;
- Grenzen setzen; eigene Haltung formulieren;
- Perspektivwechsel in der Geschichtsdidaktik wagen.

„Die Anerkennung der Integrität anderer ist an die Erfahrung eigener Integrität und Anerkennung, die sich in Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung artikuliert, gebunden. Niemand kann Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung entfalten, der nicht seinerseits in allen wesentlichen Bezügen toleriert, akzeptiert und respektiert worden ist. Selbstgefühl, Selbstrespekt und Selbstachtung sind die logischen und entwicklungsbezogenen Voraussetzungen dafür, Einfühlung und Empathie in andere entfalten zu können“ (Honneth, 1992 in Brumlik, 2008, S. 16).

Resümee

Nur wenige TeilnehmerInnen unserer Seminare haben einen persönlichen Kontakt zu Juden in Deutschland. Das Bild von Juden, das gegenwärtig existiert, ist vorwiegend geschichtlich geprägt und nicht zuletzt in einem konservativen Diskurs verhaftet.

„Es sind die Juden, die eine ‚undurchdringliche Mauer‘ errichten und ‚jungen Deutschen ihre Freiheit nehmen‘...“ (Schneider, 2001, S. 259). Ist diese Sicht antisemitisch? In der breiten Öffentlichkeit wird der Antisemitismus entweder historisiert oder vorrangig mit Rechtsradikalismus assoziiert. Dadurch wird der aktuelle Antisemitismus nicht als gesellschaftliches Phänomen wahrgenommen, das in der Mitte der Gesellschaft verankert ist, sondern als eine Randerscheinung. Vielfach wird der Antisemitismus als Reaktion auf das jüdische Wesen und den angeblichen Wunsch der Juden dargestellt, „etwas besonders zu sein“ (vgl. ebenda, 2001, S. 259).

Gelegentlich fühlen wir uns in der Vergangenheit sicherer als in der Gegenwart, die zu heikel, zu komplex zu sein scheint. Die Thematisierung der Vergangenheit ist vertraut; die Problematisierung tabuisierter antisemitischer Deutungsmuster ist hingegen häufig mit anderen politisch bedeutsamen Themen wie dem Rechtsradikalismus und der Fremdenfeindlichkeit verbunden.

In den Anti-Bias-Seminaren sind derartige Sensibilisierungen erwünscht, und die begleitenden Reaktionsmuster werden durch die Seminarleitung wertschätzend aufgefangen. Durch die themenzentrierten Übungen werden die Teilnehmenden angeregt, die starren Bilder und Vorstellungen von Juden zu überdenken und alternative Perspektiven zu wagen. Die für dieses Themenfeld entwickelten Anti-Bias-Methoden begleiten und vertiefen den angestrebten Reflexionsprozess. Folglich vollzieht sich die Seminararbeit zu diesem Themenfeld im Rahmen handlungsbezogener Lerneinheiten, in denen die persönlichen Einsichten, aber auch die bisherigen Vermittlungsformen und Ansätze kritisch reflektiert werden können.

In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem ist der Perspektivwechsel, der die eigene Wahrnehmung erweitert und den Blickwinkel der anderen einzunehmen versucht, ein Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierten Fremdbildern. Die mittels Perspektivwechsel erlangte Wahrnehmung der Differenz im Spiegel des Anderen fördert die Herausbildung einer kohärenten Ich-Identität und motiviert zum selbstständigen Handeln.

Literatur

Zygmunt Bauman. Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. EVA Taschenbücher, Bd. 105. Hamburg 2002

Dan Bar On / Konrad Brendler / A. Paul Hare (Hrsg.). Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln. Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust. Frankfurt/M. 1997

Micha Brumlik. Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus. In: Begleitbroschüre zur Wanderausstellung „Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder“. ZWST e.V., 2008. Download unter: www.idaev.de

Marina Chernivsky. Schülersausstellung. In: Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder: Pädagogisches Begleitmaterial zur Schülersausstellung. ZWST e.V. Perspektivwechsel – Handreichung, 2008. Download unter: www.idaev.de

Bernd Fechner / Gottfried Kößler / Till Lieberz-Groß (Hrsg.). „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim 2001

Monica Kingreen. Begegnung mit jüdischem Leben in Vergangenheit und Gegenwart als eine pädagogische Präventionsmöglichkeit gegen Antisemitismus. In: Bildungsinitiativen. Gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit. Broschüre ZWST e.V. (Civitas) Bildungsprojekte. 2006, 2. Auflage (Nachdruck 2008). Download unter: www.idaev.de

Heike Ravdan. Pädagogisches Handeln und Antisemitismus: Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn 2010

Lars Rensmann. Demokratie und Judenbild: Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik. Wiesbaden 2004

Albert Scherr / Barbara Schäuble. „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“. Ausgangsbedingungen und Perspektivengesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Amadeu Antonio Stiftung 2007

Jens Schneider. Deutsch sein. Das Eigene und das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland. Frankfurt/M. 2001

Andreas Zick. Antisemitismus als Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Einfallstore und Schutzwälle. In: Das Eigene und das Fremde. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Tagungsdokumentation ZWST e.V., 2009. Download unter: www.idaev.de

Marina Chernivsky

Projekt „Perspektivwechsel“, Projektleitung

Entstehungsgeschichte

„Perspektivwechsel“ ist im Jahr 2007 auf Initiative der ZWST und der Landesstelle Gewaltprävention in Thüringen entstanden. Mit diesem Projekt wollen wir ein Zeichen setzen und Vorurteilen, Einseitigkeiten und Ausgrenzung entgegenzutreten, die alle hier lebenden Minderheiten betreffen. Als Adressaten wollen wir all die Menschen erreichen, die in ihrer tagtäglichen Arbeit damit befasst sind, Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Menschenbilder und Weltansichten zu vermitteln. Lehrkräfte, Sozialarbeiter, Multiplikatoren – das waren und sind unsere Protagonisten und Akteure vor Ort. Für sie haben wir dieses Programm konzipiert und führen es gemeinsam mit ihnen durch.

Was ist Perspektivwechsel?

Perspektivwechsel bedeutet, eigene Perspektiven zu wechseln, zu verlassen, sich anders zu entscheiden oder aber den Blick zu verändern. Den zweiten Blick zu versuchen, zu fragen: Wer ist der Andere und der Fremde – ist er tatsächlich so fremd und so anders?

Die Bereitschaft, sich in die Anderen hineinzuversetzen, oder Andere als die unmittelbar eigenen Bewertungsmaßstäbe anzulegen, ist keine Selbstverständlichkeit und muss geübt und trainiert werden.

Langfristig gesehen zielt das Projekt „Perspektivwechsel“ auf die Entwicklung zeitgemäßer und anschlussfähiger Ansätze gegen Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Man könnte noch viele weitere „Ismen“ hinzufügen. Wichtig ist, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Einseitigkeiten und Diskriminierung stattfindet.

Diese Auseinandersetzung soll dazu anregen, die eigene Bildungspraxis im Kontext von Geschichte, aktuellen Sichtweisen, politischen Entscheidungen und sozialen Diskursen zu hinterfragen. Denn daraus folgt – und das ist unser Ziel – auch das Hinterfragen der eigenen Methoden.

Die Bedarfs- und Ausgangslage

Was soll ich tun, wenn SchülerInnen in meiner Klasse rechtsextreme Meinungen vertreten? Was soll ich tun, wenn Jugendliche, die ich betreue, sich über die Vernichtung der europäischen Juden lustig machen? Was soll ich tun, wenn Jugendliche andere Kinder aufgrund ihrer Hautfarbe oder eines anderen Merkmals auslachen und ausgrenzen? Was soll ich tun?, und vor allem: Was kann ich tun?

Religiöse und kulturelle Vielfalt ist längst zur Realität geworden, aber sie wird nicht immer als Chance wahrgenommen. Abfällige Bemerkungen, antisemitische Ressentiments, fremdenfeindliche Äußerungen und rechtsextreme Auffassungen sind in vielen Kreisen verbreitet. Die PädagogInnen sind somit herausgefordert, zu reagieren und dafür Sorge zu tragen, dass die Jugendlichen ihre Wertesysteme kritisch hinterfragen, Alternativsichten wagen und demokratisches Verhalten einüben.

Die Aufgabe der zeitgemäßen Bildungsarbeit besteht also darin, Schieflagen zu erkennen, sie ernst zu nehmen und Strategien zu entwickeln, dagegen zu steuern. Viele PädagogInnen fühlen sich bei diesen Anforderungen überfordert und allein gelassen.

Motive und Projektziele

Eines der Hauptmotive von „Perspektivwechsel“ ist das Anliegen, unsere Zielgruppen für die Relevanz der aktuellen Ausdrucksformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu sensibilisieren. Vorurteile und Diskriminierung drücken sich nicht zwangsläufig in manifester Gewalt aus. Häufig kommen sie durch die Verweigerung von Anerkennung, durch einseitige Schuldzuweisungen oder durch vereinnahmende Differenzen zum Ausdruck. Die vermeintlich unüberbrückbaren Differenzen zwischen Menschen und Gruppen werden als Mythen benutzt, um Ungleichwertigkeitskonzepte zu legitimieren und zu festigen. Die Verstecktheit solcher Konzepte trägt häufig dazu bei, dass die aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus, des Rassismus und anderer „Ismen“ einfach nicht erkannt werden. Vor diesem Hintergrund bietet das Problembewusstsein der PädagogInnen für diese Einstellungen die erste und sogar wichtigste Voraussetzung kompetenten Handelns.



Unsere AdressatInnen kommen gut ausgestattet in die Seminare. Sie bringen ihre bisherigen Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit und möchten daran anknüpfen. Ich denke, unsere Arbeit im Projekt ist vor allem ressourcenfördernd – zumindest sollte sie so ausgerichtet sein. Wir möchten unsere TeilnehmerInnen als ExpertInnen begrüßen und sie dazu inspirieren, ihr Wissen, ihr Denken und ihr Handeln auf diesem Arbeitsfeld zu erweitern und zu vertiefen.

Die Frage der Modellhaftigkeit

Wir wollen unseren Teilnehmenden nicht vermitteln, dass ihre bisherigen „Vorurteile“ oder Vorstellungen falsch seien. Wir möchten sie dazu anregen, diese selbst zu entdecken und zu überdenken. Das ist ihre Wahl. Ich kann nicht sagen: „Das, was Du denkst, ist falsch.“ Ein entscheidender Grundsatz unserer Arbeit ist die Wertschätzung.

Wir alle denken in Kategorien und unterscheiden zwischen Menschen und Gruppen an Hand willkürlicher Kriterien und Merkmale. Ich würde es nicht dramatisieren wollen, denke jedoch, dass Diskriminierung jeden treffen kann.

Die Veränderung eigener Sichtweisen muss nicht sofort eintreten. Entscheidend ist die bewusste Wahrnehmung der Schieflagen und des Veränderungsbedarfs. Erst im zweiten und dritten Schritt können Deutungen und Handlungsempfehlungen ausgearbeitet werden. Wichtig sind die Überprüfung eigener Vorurteilsstrukturen und zugleich ein kritischer Blick auf die Strukturen, die dazu führen, dass die Schieflagen bestehen bleiben. Interessant sind dabei vor allem die überlieferten Differenzkriterien (oder Differenzmaße), die Menschen in Gruppen teilen und einander entfremden.

Unser Projekt setzt auf Veränderung: Nur wenn wir bereit sind, unsere Normen und Vorstellungen von Anderen zu hinterfragen und die Perspektive zu wechseln, können wir Vorurteilen und Diskriminierung entgegen wirken. Deshalb setzen wir in den Seminaren in erster Linie auf die Selbstreflexion und die daraus resultierenden Aha-Effekte: „So habe ich das noch nie gesehen“, sagen die Teilnehmenden häufig. An dieser Stelle fühlen wir: Da wird ein Tabu gebrochen, und die Bereitschaft zum Lernen steigt.

Der Ansatz

Für mich stellt der Anti-Bias-Ansatz eine ganz besondere Denkweise dar, die ein Verständnis von Gleichwertigkeit und Menschenwürde zu erfassen und zu vermitteln sucht.

Der Anti-Bias-Ansatz ermöglicht es, in den Seminaren selbstreflexive Lernprozesse in Gang zu setzen. Es geht nicht einfach darum, Wissen zu vermitteln, und man kann sich nicht gemütlich zurücklehnen. Es wird geübt, manchmal auch mit viel Anstrengung, aber es lohnt sich.

Bleiben wir zunächst bei den Übungen und Methoden, die sehr unterschiedlich eingesetzt werden. Im Seminar gibt es unterschiedliche Sensibilisierungsphasen, die zu einer umfassenden Reflexion der eigenen Herkunft, der aktuellen Verortung in der Gesellschaft sowie der eigenen und fremden Erfahrungen mit Diskriminierung anleiten. Durch andere, stärker konfrontierende Übungseinheiten werden die Teilnehmenden dann dazu angeregt, individuelle und strukturelle Mechanismen der Diskriminierung für sich zu erschließen und auf dieser Grundlage Handlungsstrategien zu entwickeln.

Aus meiner Sicht basiert der Anti-Bias-Ansatz auf den Grundannahmen der humanistischen Psychologie. Zwar ist das Anti-Bias-Konzept kein psychologisches, doch immerhin haben die beiden Disziplinen – Psychologie und Pädagogik – viel gemeinsam. Im Zentrum steht der Mensch mit seinen grundlegenden Bedürfnissen nach Liebe, Wertschätzung, Anerkennung und Selbstverwirklichung. Die Verweigerung der Anerkennung geht mit dem Entzug von Liebe und Zugehörigkeit einher und hat Auswirkungen auf den geistigen und körperlichen Entwicklungsprozess der Individuen. Diskriminierung beginnt mit der Gleichgültigkeit gegenüber grundlegenden Menschenrechten und mit deren Marginalisierung. Die Pädagogik nach Anti-Bias will die Bedeutung dieser Bedürfnisse für alle Menschen sichern und näher bringen.

Das methodische Gesamtkonzept basiert auf einem Dreieckmodell: Wissensaneignung, Selbstreflexion und Methodenanalyse. Im Zentrum dieses Dreiecks steht die politische und die soziale Einstellung – die eigene Grundhaltung mit Blick auf Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung anderer Menschen. Biografische Reflexionen, Impulse aus der Wissenschaft und intensive Diskussionen helfen den SeminarteilnehmerInnen, ihre Bedürfnisse und Fragestellungen neu zu sortieren. Wir wenden die Plattform des Dialogs gezielt an, um bewusstes Erzählen und aktives Zuhören zu fördern. Nicht selten stoßen wir auf vehemente Widerstände, doch ich denke, dass die Besonderheit des „Perspektivwechsels“ vor allem darin besteht, die thematische Hinführung didaktisch so zu gestalten, dass die Motivation steigt, sich trotz der inneren Widerstände auf das Thema einzulassen. Aus unserer Sicht sind die anfänglichen Abwehrhaltungen willkommen – sie sind normal und gehören dazu.

Wie sieht die Auseinandersetzung mit Antisemitismus aus?

In den Seminaren zum Antisemitismus fällt es zum Teil sehr schwer, die heute noch bestehenden Differenzmarkierungen zwischen jüdischen und nichtjüdischen Deutschen zu vergegenwärtigen und zu verstehen. Dennoch fallen die Wahrnehmungsmuster der Teilnehmenden in ganz unterschiedlichen Gruppen häufig sehr ähnlich aus. Aussagen wie „Ich kenne keine Ressentiments gegen Juden“, „Den Antisemitismus gibt es doch nicht mehr“, oder „Ich weiß nichts über Juden, sie leben hier nicht mehr“, sind eher Normalität als eine Ausnahme. Sie machen deutlich, dass das Potenzial der „alten“ Vorurteile erheblich unterschätzt und vielfach ausgeblendet wird.

Die Aktualität der Bilder und Vorstellungen von Juden zeigt jedoch, dass Menschen jüdischer Herkunft in der Fremdwahrnehmung doch irgendwie „anders“ sind. Die Annahme der Differenz äußert sich vor allem sprachlich. Juden und Deutsche werden in zwei Gruppen eingeteilt, in „Deutsche“ und „Juden“. So als gäbe es keine Deutschen, die zugleich auch Juden wären. So als seien Juden doch ein bisschen „anders“ als die „Deutschen“.

Nicht sofort wird einsichtig, dass diese Differenzierung durchaus problematisch sein kann. Wie fühlt sich ein Jude hier in Deutschland, wenn er immer danach gefragt wird, aus welchem Land er stammt und wie lange schon hier lebt? Nicht alle Juden sind Ausländer, und doch werden sie oft als solche betrachtet. Unser Wunsch ist es, die TeilnehmerInnen in die Lage zu versetzen, sich mit diesen Wahrnehmungen aktiv auseinanderzusetzen und sie aufzubrechen.

Schlusswort

Im Kontext von „Perspektivwechsel“ bietet der Anti-Bias-Ansatz eine dialogische Plattform, die eine gleichberechtigte und erfahrungsorientierte Annäherung an die zum Teil tabuisierten und doch so bedeutsamen Themen möglich macht. Unser Modell folgt dem Grundprinzip, dem zufolge jeder Mensch voreingenommen ist und Vorurteile hat, sich jedoch dagegen wehren kann. Aus meiner Sicht hilft uns der Ansatz dabei, das Problembewusstsein unserer AdressatInnen zu schärfen, indem er sie veranlasst, hinzuschauen, hellhöriger zu werden und dementsprechend nach Handlungsoptionen zu suchen. Dabei können wir sie unterstützen.



Monika Chmielewska-Pape

Bildungsreferentin, Projekt „Perspektivwechsel“

Meine persönliche Motivation

Ich bin in dem Bewusstsein aufgewachsen, dass man sich für die Gesellschaft, in der man lebt, interessieren und engagieren sollte. Und dieses Projekt besetzt Themen – Antisemitismus und Diskriminierung –, die mich persönlich tangieren und zu denen ich als Jüdin und als überzeugte Demokratin einen besonderen Bezug habe.

Ich glaube, dass die „deutsch-jüdische“ Beziehung keine einfache ist. Ich möchte etwas dazu beitragen, dass sich dieses Verhältnis verändert, dass sich die beiden „Parteien“ einander soweit annähern, dass ein ehrlicher, gleichberechtigter Dialog stattfinden kann. Das ist eines meiner persönlichen Ziele, und das möchte ich unter anderem mit der Seminararbeit beim Perspektivwechsel – in dem kleinen Rahmen – der mir zur Verfügung steht.

Ich versuche, meine Wünsche und Vorstellungen von der Gesellschaft, in der ich leben will, nicht nur auszusprechen, sondern soweit wie möglich auch zu verwirklichen. Die Antidiskriminierungsarbeit bietet dafür ein geeignetes Forum. Damit kann ich als Mitglied der deutschen Gesellschaft Verantwortung übernehmen und meinen Handlungsspielraum nutzen.

Unsere Projektziele

Wir möchten in den Seminaren vermitteln, dass jeder Mensch Vorurteile hat, weil er ein Mensch ist. Das Ziel desjenigen, der sich damit befasst, soll eben nicht darin bestehen, sich selbst von jeglichen Vorurteilen freizusprechen. Das ist von vornherein zum Scheitern verurteilt. Der Mensch kann lernen, dass Vorurteile eine Einengung des Denkens darstellen und er mit ihnen bewusst umgehen kann. Wir machen damit verständlich, dass Vorurteile nicht deshalb entstehen, weil wir als Menschen etwas falsch machen. Das hat vielmehr etwas mit den Bildern von Menschen und Menschengruppen zu tun, die wir in der Herkunftsfamilie aufnehmen, die kulturell bedingt unser Leben begleiten (etwa in der Literatur, Kunst und Musik) – Bilder, die durch unterschiedlichste Medien immer wieder bestärkt werden. Wir machen

klar, dass wir diese sozialisationsbedingte Prägung nicht hinnehmen müssen. Jeder, der für seine Einstellungen Verantwortung übernehmen will, kann seine vorurteilsbehafteten Denkmuster oder sein diskriminierendes Verhalten verändern.

Wir versuchen, ein differenziertes Menschenbild zu schaffen und aufzuzeigen, dass wir Menschen uns in vielen Dingen ähnlich sind, gleichzeitig aber jede und jeder von uns durch ihre/seine persönliche Geschichte einzigartig ist. Deshalb kann keine pauschalisierende Zuschreibung richtig sein. Dies lässt sich umgehen, wenn man beispielsweise auf Pauschalisierungen verzichtet und Menschen so konkret wie möglich beschreibt, ohne dadurch eine ganze Menschengruppe zu kritisieren. Es gibt geizige Juden, aber nicht jeder Jude ist geizig. Es gibt pünktliche Deutsche, aber nicht jeder Deutsche ist pünktlich.

Wir möchten erreichen, dass die SeminarteilnehmerInnen für diese Denkweisen und Ansichten sensibilisiert werden. Erst die Sensibilisierung ermöglicht das Umdenken. Das kann jede/r nur selbst in einem Prozess erarbeiten. Diesen Prozess leiten wir ein und unterstützen die TeilnehmerInnen dabei, Dinge zur Sprache zu bringen und zu verinnerlichen.

Viele glauben, dass es ausreicht, ein paar Bücher zu lesen, um Vorurteilen und Diskriminierung zu begegnen. Doch die PädagogInnen, LehrerInnen, SozialarbeiterInnen und MultiplikatorInnen können nur dann glaubwürdig bestimmte Ideen vermitteln, wenn sie selbst eine durchdachte Haltung dazu haben und sie ständig hinterfragen.

Uns ist es wichtig, dass die Teilnehmenden unserer Seminare sich dessen bewusst sind. Wir versuchen, sie in die Lage zu versetzen, diese Haltung authentisch und selbstsicher nach außen zu tragen.

Methoden und Seminare

Der methodische Ansatz, mit dem wir arbeiten, ist der Anti-Bias-Ansatz. Diese Methode bietet eine Möglichkeit, unsere eigenen Menschen- und Weltbilder zu hinterfragen und zu modifizieren. Dies geschieht in einem Prozess, der durch viele unterschiedliche Übungen eingeleitet wird. Zunächst werden die TeilnehmerInnen auf eine Reise zu sich selbst einge-

laden. In dieser ersten selbstreflexiven Phase werden eigene familiäre und kulturelle Hintergründe erforscht. Eigene Diskriminierungserfahrungen – in beiden Rollen als Diskriminierte und Diskriminierende – werden in Erinnerung gerufen, wobei auch die Gefühle analysiert werden, die damit einhergehen.

Diese Auseinandersetzung versetzt die TeilnehmerInnen in die Lage, bestimmte Befindlichkeiten und Reaktionen wahrzunehmen – und zwar sowohl in Bezug auf sich selbst als auch mit Blick auf die Anderen. Anschließend wechseln wir die Perspektive und betrachten die Anderen, die uns scheinbar fremd sind. Mit Hilfe von Rollenspielen und anderen Übungen wird das ursprünglich einheitliche Bild schrittweise differenziert. Aus einem Bild werden mehrere Bilder – die Einzelfälle. Viele ähnliche Bedürfnisse und Eigenschaften werden dabei entdeckt. Die davor erlebte Selbsterfahrung hilft, Fremdheitsgefühle zu überwinden. Daneben gibt es theoretische Inputs zu verschiedenen Themen, je nach Seminar und Schwerpunkt. In fast jeder Übung gibt es Phasen der Einzel- und Gruppenarbeit und Arbeit im Plenum. Der Raum für Diskussionen und Austausch ist sehr groß.

Persönliche Eindrücke

Dank der Antidiskriminierungsarbeit in dem Projekt *Perspektivwechsel* ist auch die Entwicklung meiner Persönlichkeit in die von mir gewünschte Richtung verlaufen. Ich bin viel reifer und irgendwie menschlicher geworden. Das ist auch ein Ergebnis unseres Ansatzes, der eine gleichberechtigte statt eine belehrende Lernform erfordert und voraussetzt. Ich bin zwar die Trainerin, aber gleichzeitig auch in gewisser Hinsicht Teilnehmerin – ich lerne nämlich auch sehr viel im Gruppenprozess und von den Anderen dazu. Ich bin ständig gefordert, meine eigenen Haltungen und Wahrnehmungsmuster zu überprüfen, mich mit meinen Vorurteilen und vorschnellen Annahmen auseinanderzusetzen. Auch ich kann meine Authentizität im Auftreten gegenüber den Teilnehmenden nur dann bewahren, wenn das, was ich sage, auf einer durchdachten und in der Auseinandersetzung mit mir selbst hart erarbeiteten Haltung beruht.

Dadurch, dass die Arbeit oft viele Selbstoffenbarungen verlangt, ist es nicht immer einfach, persönliche Verletzungen und negative Gefühle zu vermeiden. Es fällt auch nicht immer leicht, die diskriminierenden

Bilder und Äußerungen, die in dem Raum fallen, distanziert zu betrachten. Auf der anderen Seite lebt meine Arbeit davon, dass die Menschen ehrlich sind, dass sie sagen, was sie fühlen und denken, welche Bilder ihre Ansichten bestimmen. Und ich finde es so wertvoll und nicht selbstverständlich, wenn sie es tun, dass ich mich gern im Verständnis für diese Äußerungen und Prozesse übe. Und es lohnt sich. Die Erarbeitung dieser verständnisvollen Sichtweise führt nämlich dazu, dass ich mehr Verständnis für mich selbst und für die Muster, in denen ich verhaftet bin, habe. Wenn mich eine Situation oder Äußerung sehr lange beschäftigt oder ärgert, dann gibt es dafür immer Gründe, die ihre Wurzel in der Art meiner eigenen Wahrnehmung haben. Das hilft mir wiederum zu verstehen, dass etwas, was ich unvermittelt gesagt habe, aus der Perspektive der anderen Person auch anders wahrgenommen werden kann als von mir erwartet und eben zu bestimmten Äußerungen führen kann, die mir nahe gehen. Diese Prozesse und Dynamiken zu verstehen und zu akzeptieren hilft mir, mit den negativen Gefühlen umzugehen und daraus zu lernen.



Nadine Fügner

Bildungsreferentin, Projekt „Perspektivwechsel“

Meine persönliche Motivation

Die Suche nach Handlungsoptionen, die uns im Umgang mit rechtsextremen Parolen, antisemitischen Äußerungen und jeglichen Formen diskriminierenden Verhaltens stärken und handlungsfähiger machen, ist meine persönliche Motivation. All das, was die TeilnehmerInnen mit uns im Workshop oder Seminar zu finden hoffen, suche ich auch. Das bedeutet, dass auch für mich als Trainerin die Auseinandersetzung mit unseren Themen ein bewusster und kontinuierlicher Reflektions- und Lernprozess ist. Auch ich habe Vorurteile. Auch ich schaue hin: Woher kommen meine Vorurteile? Welche Funktionen haben sie? Und wann und wie werden sie wirksam? Natürlich gibt es Situationen im meinem Alltag: Ich sehe jemanden auf der Straße oder höre etwas, und sofort habe ich ein Bild im Kopf. Und dann frage ich mich: Was mache ich jetzt damit? Aus meiner Sicht geht es darum, vorurteils- und verantwortungsbewusst zu agieren.

Projektziele

Die Teilnehmenden kommen häufig mit dem Wunsch bzw. der Erwartung in die Workshops und Seminare, dass sie von uns vorgefertigte Handlungsstrategien in die Hand bekommen. Diese Erwartung ist für mich vollkommen nachvollziehbar. Ich würde auch gerne an einem Seminar teilnehmen, anschließend ganz genau wissen, zu welcher Situation welche konkrete Strategie passt, und sofort und unmittelbar in der Lage sein, diese auch erfolgreich anzuwenden. Die Bedürfnisse und Erwartungen der TeilnehmerInnen möchten wir gern erfüllen; wir tun dies auch, allerdings auf eine andere Art und Weise.

Unser Ziel, mit dem wir in einen Workshop oder ein Seminar gehen, umfasst die Anregung und Förderung der selbstreflexiven Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen mit den gesellschaftlichen Phänomenen Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Oft steigen wir zu Beginn eines Seminars damit ein, dass wir den TeilnehmerInnen helfen, die Relevanz dieser Themen zu erkennen. Anschließend geht es darum, dass sie ihre jeweiligen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster

analysieren und diese im Gesellschaftsbezug hinterfragen. Gemeinsam ergründen wir die eigene Grundhaltung – Werte und Normen, Handlungsspielräume und Handlungsweisen – und stellen uns dabei die Fragen: Was macht mich aus? Wie nehme ich Menschen wahr? Wie deute ich bestimmte Situationen? Wie agiere ich im Umgang mit Menschen? Welche Vorurteile habe ich? Wie gehe ich mit Klischees um? Wie sieht mein Bild von Juden aus? Was habe ich für ein Bild von Homosexuellen? Was ist mein Stereotyp, mein Klischee von Frauen oder alten Menschen? Wie denke ich über Menschen mit geistiger oder körperlicher Beeinträchtigung?

Anschließend nähern wir uns den Kriterien, Formen und Ebenen von Diskriminierung. Oftmals stehen die Fragen im Raum: Sind Vorurteile mit Diskriminierung gleichzusetzen? Was ist Diskriminierung eigentlich? Wo beginnen Ausgrenzung und Abwertung von Menschen und/oder Gruppen? Aufgrund welcher äußeren Merkmale, aufgrund welcher angeblichen inneren Eigenschaften werden Menschen und/oder Gruppen diskriminiert?

Wir zeigen auf, dass Diskriminierung nicht nur im zwischenmenschlichen Bereich auftreten kann, sondern auch auf der institutionellen Ebene – etwa im Rahmen von Gesetzen und Richtlinien. Zudem setzen wir uns damit auseinander, dass vor allem die gesellschaftlich vorherrschenden Wertmaßstäbe und Normen jegliche Form von Diskriminierung stark begünstigen.

In diesem Zusammenhang ist es unser Anliegen, dass die Teilnehmenden für sich selbst Sicherheit hinsichtlich der Bedeutung des Diskriminierungsbegriffs und des Umgangs mit ihm erlangen. Nicht jedes Fehlverhalten, nicht jede negative Äußerung ist mit Diskriminierung gleichzusetzen. Nicht jedes Vorurteil muss zu Diskriminierung führen. Die Begriffsklärung erweist sich als sehr wichtig – zum einen, weil wir den Begriff der Diskriminierung geradezu inflationär verwenden, zum anderen, weil der Vorwurf der Diskriminierung oftmals dazu führt, dass wir verunsichert sind, Angst bekommen und aus lauter Hilflosigkeit gar nichts mehr sagen (können). Genau diese Stellen wollen wir uns im Seminar näher anschauen, um dann mit den Teilnehmenden Handlungsoptionen zu entwickeln.

Die Seminare gliedern sich in fünf Phasen. Sie beginnen mit einer Kontaktphase zum Kennenlernen. Außerdem stellen wir die methodische Grundlage unserer Seminararbeit – den Anti-Bias-Ansatz – vor. Darüber hinaus versuchen wir den TeilnehmerInnen eine Vorstellung bzw. ein Gefühl davon zu vermitteln, zu welchen Themen und in welcher Art und Weise wir während des Seminars arbeiten werden. In den anschließenden Seminarphasen geht es dann darum, anhand ausgewählter Übungen in Form von Einzel- und Kleingruppenarbeit sowie im Plenum die kritische Selbstreflexion der Teilnehmenden anzuregen und zu vertiefen. Dies erfolgt in Kombination mit einer themenbezogenen Wissensvermittlung. Neben dem Schwerpunkt auf der Vermittlung von Faktenwissen setzen wir uns vor allem mit den eigenen und gesellschaftlichen Mustern, Mechanismen und Strukturen auseinander, die zur Entstehung und zum Fortwirken von Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus beitragen. In der vierten Phase – der Integrationsphase – richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Reflexion, Entwicklung und Erprobung eigener Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit diskriminierenden Verhaltensweisen. Das gegenseitige Erfahren von Anerkennung und Wertschätzung hinsichtlich der Beiträge eines jeden zum Seminarprozess bildet die abschließende Phase. Die Abschlussrunde mit wechselseitigem Feedback und dem Austausch von Eindrücken zum Seminarverlauf rundet den gemeinsamen Arbeitsprozess ab.

Ich schätze im Umgang mit unseren Konzepten sehr, dass wir sie nicht starr umsetzen „müssen“. Wenn sich etwa im Seminarverlauf zeigt, dass die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen andere sind oder aufgrund der Dynamik an dem konkreten Tag vom geplanten Ablauf abgewichen werden muss, sind wir methodisch in der Lage, zu reagieren und anders vorzugehen. Meinen TeamkollegInnen und mir ist es sehr wichtig, den Seminarablauf bedürfnis- und teilnehmerzentriert zu gestalten. Daher bringen wir eine hohe Bereitschaft zur Flexibilität mit. Unsere Seminarkonzepte verstehen wir dabei als unterstützende Leitfäden.



Umgang mit Widerständen

Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sind emotional hoch besetzte und schwierige Themen. Im Seminar sind die Teilnehmenden mit ihren Vorurteilen, Mustern und Erfahrungen konfrontiert. Das berührt und wühlt auf. Manche mehr bei der einen, andere intensiver bei einer späteren Übung. Die Widerstände, die sie in den Seminaren aufbauen, äußern sich vielfach in klar formulierten vehementen Vorbehalten, aber auch nonverbal. Dann verschränken die Teilnehmenden beispielsweise die Arme vor der Brust, lehnen sich im Stuhl zurück und schauen mich schweigsam, skeptisch oder provozierend an. Ich kann ihre Abwehr absolut nachvollziehen, und es entspricht meinem Selbstverständnis als Trainerin, auch diesen Einblicken, die mir die TeilnehmerInnen in ihre inneren Prozesse gewähren, konstruktiv und mit Wertschätzung zu begegnen und damit zu arbeiten. D.h. ich versuche zum Beispiel die Widerstände aufzugreifen, zu thematisieren und der Gruppe zu spiegeln. Vor allem geht es um Wertschätzung, indem ich zeige, dass ich wahrnehme, dass in ihnen etwas vorgeht, was für sie nicht angenehm ist. Ich versuche ihnen zu vermitteln, dass das Seminar unser Schutz- und Vertrauensraum ist und dass ich sie keinesfalls kompromittieren will, sondern dass ich abwehrende Reaktionen aufgrund der Problematik und Schwierigkeit der Thematik durchaus verstehe. Um dies zu verdeutlichen, gebe ich mitunter Einblicke in meine eigenen Erfahrungen, die ich während meiner Anti-Bias-Trainerausbildung erlebt habe. Es ist mir sehr wichtig, zu versuchen, Wege und Brücken zu den TeilnehmerInnen zu bauen, um sie dabei zu unterstützen, ihre Abwehr zu verstehen und dann einen Weg aus dem Widerstand heraus zu finden, um sich erneut für den Seminarprozess öffnen zu können und diesen weiter mitzugestalten.

Persönliche Eindrücke

Meine Arbeit als Anti-Bias-Trainerin im Projekt *Perspektivwechsel* hat mich sehr verändert. Während meiner Trainertätigkeit bin ich in meiner ganzen Persönlichkeit gewachsen und gereift. In der Interaktion mit Seminargruppen bin ich stets mit meinen Vorurteilen und Bildern, meiner Wahrnehmung, Deutung und meinem Agieren konfrontiert und gefordert. Mir ist eine kontinuierliche Selbstreflexion wichtig. Ich habe erkannt, dass ich als Trainerin souverän und klar auftreten muss, um für die TeilnehmerInnen erfassbar zu sein, und dennoch auch darauf zu achten, mich abgrenzen zu können. Ich werde in jedem Workshop und Seminar auf ein Neues gefordert. Dadurch wachse ich innerlich und entfalte mich äußerlich. Zudem wächst meine Empathie, da ich selbst weiß, wie anspruchsvoll der selbstreflexive Arbeits- und Lernprozess im *Perspektivwechsel* sein kann. Es geht nicht immer mit guter Laune und Spaß einher, sondern erfordert von allen Beteiligten viel Vertrauen, Kommunikation und Mut sowie immer wieder die Bereitschaft, sich auf den gemeinsamen Prozess einzulassen.

Ich vertraue darauf, dass jede/r TeilnehmerIn in den Seminarprozess involviert ist. Manche sind es mehr, andere weniger – aber alle sind dabei. Wir gehen möglicherweise erschöpft aus einem Seminar, doch unsere Feedbacks zeigen, dass jede/r für sich neue Impulse und Erkenntnisse ins persönliche Repertoire aufgenommen hat und diese mitnimmt. Das stimmt mich zuversichtlich und motiviert mich.



Thomas Maier

Bildungsreferent, Projekt „Perspektivwechsel“

Meine persönliche Motivation

Meine Motivation war durch die Vorstellung bestimmt, dass der Austausch mit den einzelnen Menschen, den einzelnen Biografien für mich sehr wertvoll ist. Ich denke, dass man da einiges bewirken kann. Die Arbeit mit MultiplikatorInnen hat mich gereizt. Die TeilnehmerInnen bringen immer etwas mit, was einen persönlich sehr bereichert. Ich war neugierig auf das, was sie mitbringen. Sicherlich hatte ich auch die Hoffnung, dass man eine gemeinsame Vision entdeckt und daran arbeitet. Eine meiner Visionen ist, dass Organisationen durchlässiger und reflektierter mit Vielfalt umgehen. Anerkennende Organisationen sollten versuchen, die Vielfältigkeit der Menschen zu entdecken, um der menschlichen Komplexität gerecht zu werden. Eine anerkennende Institution sollte auf die komplexen Identitätsstrukturen der Individuen eingehen können.

Die persönliche Motivation war ein Stück weit, Mediator zu sein, ein Übersetzer – jemand, der durch die Seminare den Menschen einen Raum dafür geben kann. Ich möchte ein Teil dieses besonderen Lernens sein, mich in dem Raum bewegen, in dem Geschichten erzählt werden ...

Ich habe in meiner Biografie verschiedene Bildungseinrichtungen durchlaufen, die einen stark ausgrenzenden Charakter hatten. Dann habe ich wahrscheinlich durch die Reisen in die anderen Länder und durch die Beschäftigung mit dieser Thematik im Studium ein Gespür dafür entwickelt, wie das ist, wenn das Individuum im Zentrum steht. Der Mensch kann sich nur dann als eine tatkräftige Person erleben und etwas Kreatives hervorbringen, wenn er anerkannt ist. Die Eigeninitiative entsteht durch Bestätigung, wenn der Mensch weiß, dass seine Fähigkeiten und Eigenschaften gewollt und anerkannt sind.

Ansonsten geht der Kern der Bildung verloren; es muss eine aktive Auseinandersetzung stattfinden. Bildung erfordert einen weiten Spielraum. Die Vielfältigkeit kann nicht vorgegeben sein; sie braucht den eigenen Raum, um sich entfalten zu können.

Mir ist von Anfang an aufgefallen, dass Menschen dazu neigen, andere Menschen einzuordnen – aufgrund einer scheinbaren kulturellen Repräsentation, ihres Erscheinungsbildes oder aufgrund dessen, als was ihnen die Anderen subjektiv erscheinen. Mich hat es irritiert, dass vielfach kein Interesse besteht, einen weiteren Blick zu riskieren. Durch diese Arbeit möchte ich die Vorstellung des „zweiten Blicks“ anregen und zeigen, dass es sich lohnt, den Blick zu verändern. Menschen, die es nicht gewohnt sind, den zweiten Blick zu riskieren, sei es aufgrund ihrer Arbeit, die oftmals stressvoll ist, sei es aufgrund der Strukturen, in denen sie arbeiten, können, so denke ich, einen anderen Raum (Übungsraum) gebrauchen, in dem sie das probieren. Den zweiten Blick muss man üben.

Projektziele

Das Hauptziel des Projekts ist eine nachhaltige Sensibilisierung für Vorurteile und Diskriminierung: für den Antisemitismus, den Rassismus und die Fremdenfeindlichkeit – für all das, was ausgrenzend ist. Das Projekt arbeitet jedoch nicht nur auf der Ebene der Sensibilisierung. Die Projektstruktur ermöglicht auch Ausbaumöglichkeiten und einen Transfer in die Praxis. Ich denke, es geht nicht nur um Sensibilisierung, sondern auch um Kompetenzerwerb.

Die Teilnehmer können – gerade mit Hilfe der weiterführenden Seminare – ihre Kompetenzen ausbauen und selbst gegen Diskriminierung eintreten.

Methoden und Konzepte

Wir arbeiten mit intensiven Gruppendiskussionen und Einzelarbeitsphasen, die zu einer tiefgehenden, umfassenden Reflexion anregen. Die TeilnehmerInnen können sich hinsichtlich des Themas aktiv austauschen. Die Teilnehmerzentrierung ermöglicht es uns, die Bedürfnisse der Einzelnen aufzufangen. Methodisch ist uns auch die Ausgewogenheit zwischen Theorie und Praxis wichtig. Damit ist unter anderem der Transfer in die Alltagspraxis gemeint, der individuell ausgeformt wird. Mir persönlich gefällt am besten, dass der Einzelne das Gefühl bekommt, dass das, was er mitbringt, was ihm wichtig ist, wertgeschätzt wird. Es gibt keine zwangsläufige Hierarchie zwischen dem Trainer und der Gruppe. Der Gedanke ist systemisch:

Wir setzen nicht ein Lernziel voraus, das für alle gleichermaßen gelten muss. Es gibt auch individuelle Lernziele; jede und jeder integriert die Erkenntnisse entsprechend seiner Wahl in seine Biografie. Zum anderen ist die Person des Trainers eine normative Figur, an der man sich reiben kann.

Die Wirksamkeit des Ansatzes (Anti-Bias) besteht aus meiner Sicht darin, dass hier eine andere Form des Dialogs (des Lernens) angeboten wird. Diese Lernform bringt eine Möglichkeit zur Identifikation, zur Reibung und zur Aushandlung mit dem Team und der Gruppe mit sich. Im Zentrum steht ein Arbeitsbündnis, eine andere Art der Freiwilligkeit ... So eine Form der Auseinandersetzung kann zur Verankerung des Wissens beitragen, weil das Wissen emotional beflügelt ist, also in die Gefühlswelt eingebettet wird. Einerseits wird Wissen verankert, weil es emotional begleitet wird. Andererseits bietet aber gerade die Irritation eine Chance, mit sich selbst im Prozess zu sein.

Persönliche Eindrücke

Derartige Bildungsangebote können irritieren. Wir sind eher daran gewöhnt, dass uns die Richtung vorgegeben wird. Sich selbst zu positionieren, muss man üben. Es gibt, denke ich, Abwehr bei manchen TeilnehmerInnen, weil derartige Lernangebote stark verunsichern können. Es geht schließlich um die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, die auch Selbstzweifel mit sich bringen kann. Es gibt aber auch viele andere TeilnehmerInnen unserer Seminare, die für solche Angebote sehr dankbar sind. Sie freuen sich über den Austausch mit Gleichinteressierten. Ich nehme diese Dankbarkeit mit, die Teilnehmende uns entgegen gebracht haben. Wenn sie dann noch weiter machen wollen, zu weiteren Veranstaltungen kommen und einfach dauerhaft dran bleiben, bin ich ganz besonders erfreut. Das ist für mich das Zeichen der Nachhaltigkeit.

Ich hatte manchmal das Gefühl, dass wir gegen Windmühlen kämpfen. Die Feindbilder können sehr stabil sein. Die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, ist häufig eingeschränkt. Anders betrachtet, sind diese Widerstände wertvoll – genau die Windmühlen sind das Ziel.



Vera Katona

Bildungsreferentin, Projekt „Perspektivwechsel“

Meine persönliche Motivation

Es gibt verschiedene Aspekte, die mich dazu geführt haben, diese Arbeit aufzunehmen. Vielleicht wollte ich einfach darüber erzählen, dass es Juden gibt. Meine Mitarbeit begann 2004 im Rahmen des Vorgängerprojekts „Gegenstrategien gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“. Mit diesem Projekt hatten wir die Möglichkeit bekommen, Jugendliche dafür zu inspirieren, sich mit Judentum, aber auch mit Antisemitismus, Nahostkonflikt und anderen – für sie bestimmt wichtigen und aktuellen – „Tagesthemen“ zu beschäftigen. Ich hatte das Gefühl, dass vielfach Zerrbilder von Juden, aber auch von anderen ethnischen oder religiösen Gruppen bestehen. Durch meine Mitwirkung am Projekt und durch die pädagogische Arbeit, die wir an verschiedenen Schulen geleistet haben, erhielt ich die Gelegenheit, diesen Bildern entgegenzuwirken.

Das Nachfolgeprojekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ zeigt eine Weiterentwicklung und richtet sich an MultiplikatorInnen, d.h. an Menschen, die letztendlich das Wissen an andere vermitteln. Auf diese Weise haben wir ein breiteres Spektrum und eine breitere Wirkung erreicht.

Im ersten wie im zweiten Projekt will ich nichts korrigieren, sondern erzählen. Ich glaube nicht, dass ich diejenige bin, die ganz genau weiß, wie es richtig ist. Das liegt mir fern. Ich möchte einfach in Dialog mit den Menschen treten, die vielleicht das Gefühl haben, dass sie mehr Information brauchen. Ich möchte das erzählen, was ich weiß, und das mitbringen, was ich kann.

Persönliche Erfahrungen mit Antisemitismus und Rassismus

Das ist keine einfache Frage für mich. Ich komme ursprünglich aus Russland. Ich bin in Moskau geboren und erst 1995 nach Deutschland eingewandert. Mein ganzes Leben in Russland war davon geprägt – vielleicht liegt das an meiner Familie, vielleicht ist das bei anderen auch so gewesen –, dass man versucht hat, das eigene Jüdissein zu verbergen. Vor meiner

Einschulung hat meine Oma zu mir gesagt: „Pass bloß auf. Sag keinem, dass Du jüdisch bist, sonst kriegst Du Probleme!“ Ich habe mich daran gehalten, aber die Zugehörigkeit zum Judentum stand in meinem Pass mit dem Vermerk „Jüdische Nationalität“. So war es mir unmöglich, diese Zugehörigkeit vollständig zu verschweigen.

Ziele und Konzepte

Aus meiner Sicht gibt es kurzfristige und langfristige Projektziele. Erreichen wollten wir eine Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Einstellungen, die zu Antisemitismus, Rechtradikalismus und Fremdenfeindlichkeit führen. Für uns TeamerInnen ist es auch wichtig gewesen, dass die SeminarteilnehmerInnen bewusst Perspektiven wechseln und diesen Perspektivwechsel auch in ihrer Arbeit einsetzen. Dieser „Übertragungseffekt“ kann unterschiedlich funktionieren: Vielleicht nehmen sie die neuen Erkenntnisse und die Übungen in die Arbeit mit. Oder sie haben einfach das Gefühl, dabei gewesen zu sein und davon persönlich zu profitieren.

Jeder Mensch braucht einen unterschiedlichen Zugang, um sich der Materie zu nähern. Deswegen möchte ich zum einen den Rezipienten unser Programm möglichst gut vermitteln. Zum anderen möchte ich sie davon überzeugen, dass es wichtig ist, sich mit Vorurteilen und Diskriminierung auseinanderzusetzen. Ich persönlich nehme in jedem Seminar unheimlich viel mit. Ich begreife, wie unterschiedlich die Menschen sind.

Seminare

Die Struktur der Seminare folgt unseren didaktischen und thematischen Leitlinien. So können sich die Teilnehmenden auf den Ablauf einstellen. Sie kommen hin und wollen wissen: Was nehmen wir hier mit? Was haben wir für Wünsche? Was bringen wir selbst in das Seminar ein? Für uns ist es wichtig, zu wissen, was die Teilnehmenden erwarten. Unsererseits machen wir unsere Ziele und unser Vorgehen transparent, damit mögliche Missverständnisse gleich zu Beginn geklärt werden.

Die Seminare sind ein Begegnungsort für Dialoge zwischen TeilnehmerInnen und SeminarleiterInnen. Aber ein Seminar bietet auch die Gelegenheit zur

Begegnung untereinander. Ganz oft ist es so, dass Gruppen, die sich lange kennen, nach dem Seminar einräumen: Das hätte ich ja nie gedacht, dass diese Person, mit der ich seit 10 Jahren zusammenarbeite, dies und das weiß, oder dies und das erlebt hat. Wir hoffen, dass unsere Konzepte – Rollenspiele, Übungen, Gespräche – zur Reflexion und zum Nachdenken anregen. Unsere Seminarkonzepte sind theoretisch fundiert, vieles entsteht jedoch auch aus dem Austausch im Team. Ein wesentlicher Bestandteil unserer Konzepte ist der Umgang mit Widerständen im Seminar. Es ist von entscheidender Bedeutung, diese Widerstände aufzugreifen und zu bearbeiten. Die TeilnehmerInnen fühlen sich wertgeschätzt, wenn man ihre Ängste, oder ihre Bedenken ernst nimmt.

Themenfelder

Ich bin der Meinung, dass man bei Themen wie Antisemitismus, Rassismus und Rechtsradikalismus, oder bei Fragen zur Diskriminierung ganz unterschiedliche Grundstimmungen in der Gruppe erzeugen kann. Antisemitismus etwa ist ein sehr schwieriges und vor allem ein „heikles“ Thema. Die Gefühle der TeilnehmerInnen stehen manchmal im Raum, aber auch Vorbehalte und Befangenheiten. Manchmal wusste ich nicht, wo ich anfangen sollte, darüber zu sprechen. Oder mit welchen Worten, mit welcher Wortwahl überhaupt. Ja, das Ganze ist einfach ein kompliziertes Thema, und es erfordert Zeit und Motivation, um einen Zugang dazu zu finden.

Persönliche Eindrücke

Was mich immer sehr bewegt, ist die Wandlung der Gruppe im Laufe eines Seminars. Zu Beginn wissen die Teilnehmenden nicht, was sie erwartet, oder sie sind einfach verschlossen. Und dann am Schluss gehen so viele Themen und Diskussionen auf ... Das ist ein ganz besonderes Erlebnis – diese Wandlung zu verfolgen und zu erleben. Natürlich erlebt man im Seminar angenehme und weniger angenehme Augenblicke. Früher konnte ich nach einem Seminar nicht so offen darüber reden, aber dann habe ich versucht, mein Verhalten umzustellen. Ich glaube, mittlerweile ist es mir gelungen, im Nachhinein über meine Gefühle zu reden. Ich kann mittlerweile erzählen, wer was gesagt, und welche Dynamiken in der Gruppe entstanden sind und wie ich darauf reagiert habe. Diese Begegnungen haben mich sehr bereichert.



Zum moralischen Anspruch vorurteilsbewusster Bildungsarbeit und der Anti-Bias-Pädagogik¹

Thomas Maier, München

Der Anti-Bias-Ansatz stellt seit geraumer Zeit eine Herausforderung für klassische Ansätze in der interkulturellen und antirassistischen Bildungslandschaft dar. Dabei wird grundsätzlich das Anliegen verfolgt, dass alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen sozio-kulturellen Prägung ihre Potenziale voll entfalten können. Dies klingt jedoch – auf den ersten Blick – nicht nach einem Alleinstellungsmerkmal für diese pädagogische Herangehensweise. Sowohl in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als auch in der Erwachsenenbildung stehen Begriffe wie Ressourcenorientierung und Lebensweltbezug ganz oben auf der Agenda.

Der Unterschied liegt eher in der Dimension der Thematisierung sozio-kultureller Einbindungen und identitätsrelevanter Bezugsgruppen. Die Zeitdiagnose, wonach der moderne Mensch seine sozialen Bezugsgruppen potenziell wählen kann, ist sicherlich zutreffend. In Zeiten der Globalisierung ist sozio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit grundsätzlich möglich. Doch diese Art der Mehrdeutigkeit und Unübersichtlichkeit im Vergleich zu einer ständischen Sozialordnung, welche die gesellschaftliche Platzierung der Menschen ausschließlich an deren lokale und soziale Herkunft koppelt, bringt vor allem eines mit sich: eine enorme Herausforderung für die Bildung.

Diese Herausforderung bedeutet für die einzelne Person nicht nur einen Balanceakt zwischen den Polen von Autonomie und Abhängigkeit. Es geht vielmehr um eine Anstrengung in zweifacher Hinsicht – erstens für das Individuum selbst und zweitens für die Gesellschaft, in der Menschen zusammen leben. In Zeiten, in denen eine krisenhafte Entwicklung zur nächsten zu führen scheint, spielen pädagogische Überlegungen deshalb eine besondere Rolle.

An dieser Stelle haken die pädagogischen Bemühungen des hier zu beschreibenden Ansatzes ein, die einen Perspektivwechsel ermöglichen sollen. Gemeint ist ein Wechsel der Perspektive auf die Art und Weise, wie Menschen ihre Identität ausbilden bzw. welche Rolle dies für die Sozialisation eines Anderen spielt. Nicht nur in der Pädagogik, sondern in mehreren sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen wird über diesen Begriff der Identität heftig debattiert und gestritten.

Für eine Anti-Bias-Haltung ist jedoch charakteristisch, dass Menschen viele Identitäten besitzen. Als Mitglied einer Familie (z.B. Vater, Onkel, Cousin), als ArbeitnehmerIn (z.B. Sozialpädagogin, LehrerIn, TrainerIn einer Fußballmannschaft) oder jemand, der sich mit bestimmten Interessensgebieten identifiziert (z.B. als Mountainbiker, Segler, Musiker). In all diesen Bereichen, die auch als unterschiedliche Kontexte beschrieben werden können, muss man sich jeweils einer anderen Rolle gemäß verhalten. Dies bedeutet auch, dass es unter Umständen erforderlich ist, den Kontext zu wechseln. Dieser Wechsel begründet dann wiederum eine spezielle Kompetenz – nämlich jene zum Kontextwechsel.

¹Ich übernehme die Übersetzung von der Begründerin des Ansatzes, Louise Derman-Sparks. Demnach heißt es im Original „Anti-Bias Education Work“. Gemeint ist dabei die Arbeit nach dem Anti-Bias-Approach (= Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung). Durch die Übertragung auf Deutschland im Rahmen des Berliner Projektes KINDERWELTEN ist die Bezeichnung „Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ entstanden (vgl. Louise Derman Sparks. Anti-Bias-Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen und Erkenntnisse aus den USA. In: Petra Wagner (Hrsg.). Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg et al. 2008, S. 239-248)

Die Beschäftigung mit dem Anti-Bias-Ansatz kann auch als eine stetige Reise verstanden werden; auf dieser Reise kann es hilfreich sein, die Fähigkeit zum Kontextwechsel zu erwerben. Dass diese Fähigkeit nicht nur dem privaten Kompetenzerwerb zugeschrieben wird, sondern auch öffentliche Relevanz besitzt, soll im Folgenden untermauert werden. Dabei wird auch von Moral die Rede sein.

Nebenher sei bemerkt, dass hier nicht über die Einwanderungsgeschichte des Anti-Bias-Ansatzes und seine Rezeption im deutschsprachigen Raum berichtet wird.² Eher soll es um die Verbindungslinien dieses pädagogischen Ansatzes zu einem bestimmten moralphilosophischen Standpunkt gehen: jenem der Anerkennung.

Im Folgenden wird skizziert, welche 5 Grundannahmen den Anti-Bias-Ansatz gemeinhin prägen. Sodann wird deutlich gemacht, warum es gerade in modernen Gesellschaften und für deren Institutionen so wichtig ist, auf eine moralische Kultur der Anerkennung hinzuwirken. Abschließend wird resümiert, dass der Anti-Bias-Ansatz als ein Reflexionsmittel auf dieser Reise in Richtung der angestrebten Kultur der Anerkennung dienen kann. Diese Reise soll den *Perspektivwechsel* ermöglichen.

*Der Anti-Bias Ansatz ist von fünf Grundannahmen geprägt:*³

■ Grundannahme

Dieser Ansatz, der ein vorurteilsbewusstes und selbstreflexives Verhalten zum Ziel hat, spricht alle Menschen gleichermaßen an und lässt sich demzufolge als ein Element von allgemeiner Bildung verstehen. Dies sei hier betont, da es in der Entwicklungsgeschichte interkultureller Pädagogik immer wieder erforderlich war, die Beschäftigung mit sämtlichen Differenzlinien (Geschlecht, Alter, Ethnizität, Bildungserfahrung etc.) und der damit zusammenhängenden Ambiguitätstoleranz als gewinnbringend für alle Bürgerinnen und Bürger gleichermaßen auszuweisen.

■ Grundannahme

Darüber hinaus richtet sich bei einer Anti-Bias-Perspektive die Aufmerksamkeit auf alle Ebenen von Diskriminierung. Damit steht der pädagogische Blick in einer Tradition, die sich der Vorstellung von der moralischen Entwicklungsmöglichkeit von Gesellschaften verschrieben hat. Es ist jene Vorstellung eines sich stetig weiterentwickelnden Gleichbehandlungsgrundsatzes, die sich aus menschenrechtlichen Überlegungen speist. Die zwischenmenschliche Ebene (Interaktionsprozesse zwischen Menschen und Gruppen), die institutionelle Ebene (z.B. Gesetze, die durch soziale, rechtliche und oder ökonomische Macht gekennzeichnet sind) sowie die kulturelle und somit gesellschaftliche Ebene (z.B. Normen, Werte, Diskurse als „ungeschriebene Gesetze“) werden dabei zusammen ins Auge gefasst.

■ Grundannahme

Drittens finden auch alle Diskriminierungsformen gleichermaßen Berücksichtigung. Bei allem Respekt für die unterschiedliche historische Genese und Wirkmächtigkeit etwa von Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Heterosexismus usw. ist der zentrale Aspekt der Erzeugung und Erhaltung exklusiver Machtverhältnisse diesen „Ideologien der Überlegenheit“ gemeinsam.

²Vgl. www.anti-bias-werkstatt.de; Inkota-Netzwerk e.V. (Hrsg.). Vom Süden Lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und dem Anti-Bias Ansatz. Berlin 2002

³Vgl. Shantala Herdel. Was ist Anti-Bias? In: Anti-Bias Werkstatt (Hrsg.). Methodenbox: Demokratie Lernen, o.J. und o.S.

■ Grundannahme

Dem erfahrungsorientierten Diskriminierungsmodell zufolge kann es zu Diskriminierungen kommen, wenn ein gesellschaftlich-ideologischer oder persönlicher „Bias“ (engl. Voreingenommenheit/Schiefelage) mit einem gewissen Spielraum an Handlungsmacht zusammentrifft. Der Begriff „Bias“ soll dabei aussagen, dass zwischen Eigenem und Fremdem eine exakte Differenzierung erfolgt und diese stark emotional besetzt wird. Die emotionale Bewertung der Unterscheidung ist also wegweisend.

■ Grundannahme

Diesem Gedankengang zufolge sind es verinnerlichte Vorstellungen von Über- und Unterlegenheit, die herrschende Ungleichheitsverhältnisse legitimieren. Dabei werden diese Vorstellungen über ungleiche Verhältnisse oft als so selbstverständlich, natürlich und unveränderbar betrachtet, dass von einer Verinnerlichung von Dominanz einerseits und Unterdrückung andererseits gesprochen werden kann. Dies kommt z.B. in der Äußerung zum Ausdruck, auch weibliche Angestellte in der Feuerwehr müssten sich als Feuerwehrmann bezeichnen lassen. Nicht die Feuerwehr-Frau, sondern der Feuerwehr-Mann sei die einzig legitime Berufsbezeichnung. Ein solches Sprachspiel versucht eine Vorstellung von traditionaler Herrschaft zu reproduzieren.

„Anerkennung“ als eine notwendige moralische Kategorie für moderne Gesellschaften

Unter *Moral* bzw. Moralität ist im Laufe der menschlichen Geschichte viel geschrieben worden. Für den hier besprochenen Zusammenhang möchte ich – im Anschluss an die Anerkennungstheorie Axel Honneths⁴ – vorschlagen, Moral als Grundvoraussetzung für eine gelingende Identitätsbildung zu verstehen. Das Ziel dieser Denkbemühungen besteht darin, einen Maßstab der Kritik zu formulieren. Kritisiert werden solche gesellschaftlichen Entwicklungen, die einen Rückschritt auf der Mündigkeitsskala des modernen Menschen vermuten lassen.

Das übergreifende gesellschaftskritische Anliegen dieser philosophischen Tradition ist die befreiende Praxis der Kooperation aller Gesellschaftsmitglieder. Aber Befreiung wovon? Im Kern geht es dieser Denkhaltung darum, dass alle Gesellschaftsmitglieder ohne Angst und Scham leben können sollen. Denn ein Leben voller Angst und Scham wirkt sich destabilisierend auf die menschliche Identitätsbildung aus. Angst und Scham bilden sich z.B. dann aus, wenn Menschen merken, dass ihre besondere Lebensweise von ihrer Umwelt als unüberbrückbare Andersartigkeit erlebt wird.

Von einer Notwendigkeit der Moral in modernen Zeiten auszugehen, ist jedoch keine Selbstverständlichkeit. Moderne Industriegesellschaften werden oftmals so beschrieben, dass sich neben dem wirtschaftlichen System weitere Teilbereiche (Politik, Bildung, Religion, Recht u.a.) herausgebildet haben, die der funktionalen Arbeitsteilung dienen. Diesen Teilsystemen wird sodann eine Art Eigengesetzlichkeit zugeschrieben. Sie sind, so die Annahme, nur lose aneinander gekoppelt und wirken durch Codes miteinander zusammen. Eine einheitliche moralische Perspektive sei demzufolge nicht mehr gegeben und auch nicht notwendig. Das heißt: die Vorstellung von Moral als eines gesellschaftlichen Bandes der Integration wird durch eine solche Argumentation bestritten.

⁴Vgl. Axel Honneth. Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt/M. 1994

Möchte man sich dieser skeptischen Position nicht verschreiben, so gilt es den pazifizierenden Aspekt von Moral zu betonen. Laut Gertrud Nummer-Winkler trifft die systemtheoretische Diagnose, Moral taue nicht zur Integration, gerade nicht auf die moderne Minimalmoral zu, die weltanschauliche Differenzen zu tolerieren sucht. Ihrer empirischen Moralforschung zufolge sind gerade moralische Verhaltensweisen wichtig zur Förderung und Weiterentwicklung demokratischer Institutionen.⁵ Man könnte hier auch das Diktum des Staatswissenschaftlers Ernst Böckenförde anführen, wonach der moderne Rechtsstaat auf Voraussetzungen angewiesen ist, die er selbst nicht hervorbringen kann.⁶ Gemeint ist damit eine moralische Fähigkeit der Bürgerinnen und Bürger, ohne die eine politische Ordnung gar keinen Bestand hätte.

Dieses Verständnis, das von einem engen Zusammenhang von moralischer, rechtlicher und politischer Sensibilität ausgeht, wird auch im Folgenden vertreten. Gerade weil komplexe, funktional ausdifferenzierte Gesellschaften nicht nur rechtlich bzw. politisch-administrativ steuerbar sind, soll hier der Vorteil der Anti-Bias-Pädagogik geltend gemacht werden.⁷

Deshalb werden die oben kurz beschriebenen Grundannahmen des Anti-Bias-Ansatzes als relevant für die gesellschaftliche Entwicklung ausgewiesen. Das kann dann gelingen, wenn ein modernes Moralverständnis als Ausdruck eines gerichteten Entwicklungsprozesses verstanden wird. Dieser Fortschritt ist, wie die Beispiele der Französischen Revolution, der Frauenbewegung oder der Bestrebungen ethnischer Minderheiten (Multikulturalismus) belegen, vor allem ein Ergebnis sozialer Kämpfe. Das Ziel dieser Bewegungen lässt sich auch anerkennungstheoretisch deuten.

Einerseits lässt sich sagen, dass *Anerkennung* als Oberbegriff für alle Formen der positiven Beziehung bzw. der zwischenmenschlichen Bejahung und Bestätigung gelten kann.⁸ Andererseits beinhaltet der Begriff auch einen moralischen Gehalt, wenn er – wie bei dem Philosophen Axel Honneth – als zentrale Kategorie der menschlichen Selbstverwirklichung gebraucht wird. Ihm zufolge hatte der Begriff der Anerkennung sowohl in der antiken Ethik als auch in der schottischen Moralphilosophie bereits eine zentrale Bedeutung inne. Einmal ging es dabei um die Vorstellung, dass nur diejenige Person ein gutes Leben zu führen im Stande war, deren Handlungsweisen in der Öffentlichkeit (*polis*) soziale Wertschätzung erfuhren.

Andererseits war die Idee bestimmend, dass die öffentliche Anerkennung oder aber deren Verweigerung einen Weg bereiteten, um den Erwerb der erhofften Bürgertugenden attraktiv zu machen. Honneth referiert zudem, dass bei Kant der Begriff der *Achtung* die Position des höchsten Prinzips der Moral übernehme, da er den kategorischen Imperativ enthalte (Handle stets so, dass dein Handeln zur allgemeinen Maxime werden kann).

Jede Person sollte nur als Zweck in sich und nicht als Mittel zu einem Zweck behandelt werden.⁹ Honneth selbst ergänzt nun die gängigen Interpretationen von Moral. Seinem Urteil zufolge kann weder die kantianische Position (Moral ergibt sich aus der Verallgemeinerungsfähigkeit unserer Handlungsgrundsätze) noch die aristotelische Vorstellung (Moral ist das Nebenprodukt der Suche nach dem für uns guten Leben) hinreichend erklären, wie Menschen im Alltag moralisch handeln. Für ihn ist der Begriff der Anerkennung vielmehr das „Andere der Gerechtigkeit“.

⁵Vgl. Gertrud-Nummer-Winkler. Funktional ausdifferenzierte Gesellschaften und keine Moral? Ziviltugendhaftigkeit als notwendige Bedingung der Stabilisierung demokratischer Gesellschaften. In: Ingrid Plath et al. (Hrsg.). Kultur – Handlung – Demokratie. Dreiklang des Humanen. Wiesbaden 2008, S. 67-88

⁶Vgl. Ernst W. Böckenförde. Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Frankfurt/M. 1991

⁷Vgl. Heiko Breit. Kultur – Handlung – Demokratie: Eckpfeiler der kulturpsychologischen Handlungstheorie von Lutz H. Eckensberger. In: Ingrid Plath (Hrsg.). Kultur – Handlung – Demokratie, S. 43-46

⁸Vgl. Andreas Wildt. „Anerkennung“ in der Psychoanalyse. In: Hans-Christoph Schmidt am Busch et al. (Hrsg.). Anerkennung. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 21. Berlin 2009, S. 181-200

⁹Vgl. Axel Honneth. Zwischen Aristoteles und Kant. Skizze einer Moral der Anerkennung. In: Ders. Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt/M. 2000., S. 171-192

Die moralische Qualität sozialer Verhältnisse bemisst sich demnach nicht nur an der fairen Verteilung materieller Güter. Vielmehr hängt das moralisch richtige Handeln damit zusammen, „wie und als was die Subjekte sich wechselseitig anerkennen“ können.¹⁰ Diese Vorstellungen liefern den Bezugspunkt seiner sozialen Theorie der Gerechtigkeit. Der moralische Standpunkt bezieht sich auf eine besonders wünschenswerte Form der Beziehung zwischen Menschen.

Die pädagogische Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz zielt auf genau diese besondere Form der Beziehung zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft. Es geht in gewisser Hinsicht darum, der potenziellen Erosion des Sozialen vorzubeugen. Deswegen wird in der Anti-Bias-Pädagogik die Reflexion über Diskriminierungs- und Ausgrenzungserlebnisse betont. Es ist das moralische Gefühl, das im Mittelpunkt des Interesses steht. Aber warum auf diese Art moralisch sein?

Moral kann sich heutzutage nicht lediglich in der Beschreibung von guten Handlungen auf dem Weg zu einem guten Leben erschöpfen. Dies ergibt sich – Honneth zufolge – aus der modernen Einsicht, dass die Vorstellung von einem für alle Menschen gleichermaßen wertvollen Lebensziel aufgeben werden muss. Jedoch kann die Moral als eine grundlegende Voraussetzung der individuellen Sinnsuche und für das jeweils Gute einer einzelnen Person gelten. Honneth geht sogar davon aus, dass Menschen sich nur dann sozial integrieren können, wenn sie in Muster der wechselseitigen Anerkennung eingebunden sind. Damit behauptet er einen für alle Menschen gleichermaßen notwendigen Grundtatbestand der sozialen Existenz. Die Antwort auf die Frage: „Wie kommt der Mensch zu einer gelungenen Identität?“ lautet aus dieser Perspektive dann, dass menschliche Wesen jeweils in drei aufeinander aufbauenden Anerkennungsverhältnissen ein positives Selbstverhältnis ausbilden müssen. Nur dann können Subjekte zu integren Individuen werden.

Die Anerkennungsmuster (Liebe/Recht/Solidarität)

Die menschliche Lebensform ist folglich kulturübergreifend durch die Tatsache geprägt, dass Individuen nur durch wechselseitige Anerkennung zu sozialer Mitgliedschaft – im Sinne einer positiven Selbstbeziehung – gelangen können. Die Form und der Gehalt der positiven Selbstbeziehung verändern sich dabei (historisch) mit der Entwicklung und Ausdifferenzierung normativ geregelter Handlungsbereiche.¹¹

Hierbei dient der Begriff der „Selbstverwirklichung“ als Richtschnur für die biografische Entwicklung. Nur dann, wenn es im Verlauf des Lebens zu gehaltvollen Beziehungserfahrungen kommt, so lautet die These, können ebensolche auch für den Anderen ermöglicht werden. Man könnte auch sagen, dass nur die anerkannte Person in der Lage ist, eine andere Person anzuerkennen.¹²

Die sozio-moralische Ordnung der westlichen Gesellschaften besteht nach dieser Vorstellung aus drei Bereichen: Ehe bzw. Familie und Freundschaften (Prinzip der Liebe), Rechtsstaat (Prinzip der rechtlichen Gleichbehandlung/moralischer Respekt) und wirtschaftsliberale Gesellschaft (individualistisches Leistungsprinzip und sozialstaatlich eingetragene soziale Wertschätzung).

Für Honneth stellen demnach die Liebe, die Rechtsgleichheit und das Leistungsprinzip normative Prinzipien dar. Diese sind zugleich unterschiedliche Ausformulierungen eines Gleichheitsanspruchs. Die soziale Integration erfolgt gewissermaßen dadurch, dass in unterschiedlichen Sphären spezifische Ansprüche auf Gleichbehandlung geltend gemacht werden können. Somit sind die spezifisch moralischen Geltungsgrundlagen unserer modernen Gesellschaften umrissen. Die drei Anerkennungsmuster werden im Folgenden geschildert.

¹⁰Ebenda, S. 175

¹¹Vgl. Honneth, Anerkennung oder Umverteilung, S. 129-224

¹²Vgl. Wildt, Ebenda, S. 197

Erstens: die Liebe

Die moralische Leistung besteht hierbei in der emotionalen Fürsorge. Die Anerkennung erfolgt mit Blick auf ein Individuum, dessen Bedürfnisse und Wünsche für eine andere Person einzigartig sind. Es geht um die emotionsgebundene Sorge um das Wohlergehen meines Gegenübers. Diese Kapazität ist notwendigerweise begrenzt. Sie kann nur meinem engsten Umfeld zu Teil werden (Familie/Freunde). Dieses Anerkennungsmuster ist entwicklungslogisch deshalb so bedeutsam, weil der Mensch hier *Selbstvertrauen* ausbilden kann. Dabei bezieht er sich in einer Art und Weise auf sich selbst, die es ermöglicht, dass seine grundlegenden Bedürfnisse und Wunschvorstellungen als berechtigter Teil seiner Person erlebt werden können. Die moralische Pflicht der emotionalen Fürsorge erstreckt sich hierbei in symmetrischer (Partnerschaft/Freundschaft) und asymmetrischer (Eltern/Kind) Weise auf alle Partner einer solchen Primärbeziehung.

Zweitens: das Recht

Die moralische Leistung ist hier der Respekt bzw. die universelle Gleichbehandlung. In diesem Anerkennungsverhältnis kann sich ein Subjekt als moralisch zurechnungsfähige Person erleben. Dabei erwerben Menschen *Selbstachtung*. Das ist die zweite Form der Selbstbeziehung, die es zu etablieren gilt. Erleben Menschen – etwa durch Ungleichbehandlungen im Dienstleistungsbereich – eine Zurückweisung dieser Zurechnungsfähigkeit, so kann sich dies auf deren Selbstachtung auswirken. Anders formuliert: Zwischen der psychischen Gesundheit des Menschen und den hier dargestellten Anerkennungsverhältnissen besteht ein innerer Zusammenhang.

Drittens: die Solidarität bzw. soziale Wertschätzung

Die moralische Leistung ist hier die solidarische Anteilnahme und Wertschätzung. Dabei geht es um das Erleben der Person, ein Subjekt mit wertvollen und guten Fähigkeiten zu sein, die von „konstitutivem Wert“ für eine konkrete Gemeinschaft sind. Es handelt sich also um eine wertgebundene Sorge um das Wohlergehen des Anderen für die Verwirklichung gemeinsamer Ziele. Dabei bilden die Menschen ein *Selbstwertgefühl* aus, das als die dritte Form der Selbstbeziehung beschrieben werden kann.

Der Zusammenhang von Anerkennung und moralischen Verletzungen

Aber was muss man sich nun unter Anerkennung im engeren Sinne vorstellen? Vielleicht hilft folgende Betrachtung: Anerkennung kann Zuwendung und Fürsorge bedeuten, aber auch eine doppelsinnige Vorstellung einer „wechselseitigen Respektierung zugleich der Besonderheit und der Gleichheit aller anderen Personen“ zum Ausdruck bringen.¹³ Dabei entsteht das Bild eines zivilen Umgangs von Diskussionsteilnehmern, die sich lediglich argumentativ in den Haaren liegen. Umso prägnanter ist jedoch eine Vorstellung, die den Begriff der Anerkennung mit der Analyse moralischer Verletzungen in Zusammenhang bringt. Menschliche Wesen werden als verletzbar erachtet, weil sie nur durch Andere zur Etablierung eines positiven Selbstverhältnisses im Stande sind.

Dabei gibt es aus Honneths Sicht kaum gesellschaftliche Veränderungen, auf die wir als Menschen nicht mit moralischer Sensibilität reagieren würden. Das Spektrum von Gefühlszuständen, durch die sich die Verletzung einer Anerkennungserwartung ausdrückt, kann sich dabei von leiser Scham über ein verbittertes Erdulden bis hin zu offener Empörung erstrecken.¹⁴

¹³Honneth. Zwischen Aristoteles und Kant, S. 175

¹⁴Vgl. Axel Honneth. Die Anerkennung ist ein Grundmechanismus sozialer Existenz. Gespräch mit Krassimir Stojanov. In: Mauro Basaure / Jan Philipp Reemtsma / Rasmus Willig (Hrsg.). Erneuerung der Kritik. Axel Honneth im Gespräch. Frankfurt/M. 2009, S. 149-166

Subjekte sind eben, und das ist der zentrale Kern dieser Theorie, auf die wohlwollende Zustimmung ihrer Umgebung angewiesen, um überhaupt erst eine positive Selbstbeziehung herzustellen. Wie man sich leicht denken kann, stellen Diskriminierungserlebnisse jeglicher Art deswegen eine moralische Verletzung dar. Die Person, die sich diskriminiert fühlt, wurde – entgegen ihrer Hoffnung auf eine identitätsstabilisierende Begegnung – mit Abwertung konfrontiert. Die Diskriminierungserfahrung bedeutet dann als moralische Verletzung eine persönliche Beschädigung. Die Eigenart moralischer Verletzungen, so könnte man im Anschluss an Honneth sagen, besteht also in der Verweigerung oder im Entzug von Anerkennung.

Der Anti-Bias-Ansatz als Reflexionsmittel auf der stetigen Reise des „Perspektivwechsels“

Das Anliegen der bisherigen Ausführungen besteht darin, einen Zusammenhang zwischen einem modernen Moralverständnis und der Anti-Bias-Pädagogik anzudeuten. Die Auflistung und Ausdifferenzierung der Anerkennungsmuster sollte beschreiben, wie sehr die menschliche Identitätsbildung auf den Aspekt der wechselseitigen Anerkennung angewiesen ist. Nach dieser Darstellung sind alle Menschen gleichermaßen auf positive Selbstbeziehungen angewiesen, um als „integriert“ gelten zu können. Diese Selbstbeziehungen werden im Bereich der Liebe (Freundschaften/Familie), des Rechts (Gleichbehandlung) und der solidarischen Wertschätzung im Rahmen des individuellen Leistungsprinzips erworben.

Der Anti-Bias-Ansatz macht es nun methodisch möglich, die lebensweltlichen Geschichten von Menschen in den Mittelpunkt zu stellen. Dies wird etwa in dem ritualisierten Eröffnungskreis der Seminareinheiten deutlich.¹⁵ In den Seminaren wird grundsätzlich der Versuch unternommen, eine kooperative Beziehung zwischen allen Beteiligten herzustellen. Dabei sind die TrainerInnen und die TeilnehmerInnen gleichermaßen angesprochen. Es geht zum Beispiel darum, das Bewusstsein für die eigene Angewiesenheit auf ein positives Bild von der eigenen Herkunft zu schärfen. Die Reflexion der eigenen Bezugsgruppen soll dazu führen, auch die vielfältigen Bezugsgruppen meines Gegenübers anerkennen zu können. Die Ich-Identität und die Bezugsgruppen-Identität des Einzelnen werden als zentral für die eigene Selbstverwirklichung betrachtet.

Nur ist dieser Prozess eben nicht stets individuell zu verantworten. Die persönliche Entwicklung des Menschen ist von vielerlei Begegnungen mit Anderen und somit von Fremdbewertungen geprägt. Um jedoch diese Bedeutungsschwere der eigenen Bewertung, ob voreilig oder abgewogen, für einen Klienten oder eine Schülerin zu erkennen, bedarf es der moralischen Sensibilität. Diese kann auch mit der Begrifflichkeit der Dezentrierung der eigenen Autonomie beschrieben werden. Das soll bedeuten, dass ich gewissermaßen meinem Gegenüber einen Anspruch auf meine Bereitschaft zur Anerkennung einräume. Anerkennung kann dabei sowohl Zuschreibung als auch Bestätigung einer Fähigkeit oder einer Einstellung bedeuten. Man könnte auch sagen, dass ich mich als Firmenchefin, Lehrerin oder auch nur als Kundin rechtfertigen können muss, wenn ich meinem Gegenüber in einer Situation zu wenig Anerkennung zolle. Die moralische Beweislast ist gewissermaßen umgekehrt.

Dieser moralischen Vorstellung zufolge besteht also ein Recht des Anderen darauf, als gleichberechtigter Zeitgenosse wahrgenommen zu werden. Und zwar nicht nur, wie oben ausgeführt, im rechtlichen Sinne (vgl. die Anerkennungsmuster: Liebe/Recht/Solidarität). Besonders deutlich wird die Vorstellung einer wertschätzenden Solidarität vielmehr erst dann, wenn der Andere als ähnlich gewinnbringend für ein gemeinsames Ziel erkannt wird.

¹⁵Vgl. Jens Krabel / Jan Kasiske. Kinder, Kinder, Kinder. Anti-Bias als Wegbereiter zu einem Paradigmenwechsel in der geschlechtsbezogenen Arbeit mit Jungen. In: Inkota-Netzwerk e.V. (Hrsg.). Vom Süden Lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und dem Anti-Bias-Ansatz. Berlin 2002, S. 82-88

Gewinnt der Andere an Handlungsmacht über mich, so dezentriert sich meine Autonomie. Die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz soll eine solche Fähigkeit zur Dezentrierung der eigenen Perspektive ermöglichen. Dies geschieht dann, wenn persönliche Erzählungen reflektiert werden, in denen man einen anderen diskriminiert hat oder selbst diskriminiert wurde. Hierbei wird das wechselseitige Erleben von Macht und Ohnmacht dazu gebraucht, um einer erweiterten Sensibilität der TeilnehmerInnen zum Durchbruch zu verhelfen.

Es ist also gewissermaßen so, dass sich der Schlüssel zu einer Verbindung von Anti-Bias und einer Anerkennungstheoretischen Perspektive in der Reflexion von Ausgrenzungserlebnissen findet.

Es geht bei Anti-Bias also (1) um eine vorurteilsbewusste und selbstreflektierte Einstellung – bestenfalls – für alle Gesellschaftsmitglieder, (2) um alle Ebenen von Diskriminierung, (3) um alle Formen von Ausgrenzung gleichermaßen und (4) um einen erfahrungsorientierten Ansatz, der die jeweilige Person mit ihrer gelebten Biografie anspricht, so dass (5) verinnerlichte Formen der etwaigen Ideologien der Überlegenheit (Antisemitismus, Rassismus, Heterosexismus etc.) erkannt werden können.

Bei der Anerkennungstheorie wiederum geht es darum, das moralisch Verbindende der Menschen zu verstehen, d.h. um einen anthropologischen Blick. Gerade weil mit dem Begriff der Anerkennung keine bestimmte Konzeption des guten und richtigen Lebens vorgestellt wird, eignet er sich für universelle moralische Belange.

Alle Menschen möchten schließlich ohne Scham und Angst leben können. Deshalb ist es so bedeutsam, jene Situationen zu identifizieren, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene aufgrund ihrer sozialen oder ethno-kulturellen Besonderheit beschämt werden. Denn das menschliche Gehirn erlebt Beschämung verständlicherweise als Schmerz.

Literatur

- Axel Honneth. Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt/M. 2000
 Ders. Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt/M. 1994
- Nancy Fraser / Axel Honneth. Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt/M. 2003
- Mauro Basaure / Jan Philipp Reemtsma / Rasmus Willig (Hrsg.). Erneuerung der Kritik. Axel Honneth im Gespräch. Frankfurt/M. 2009
- Gertrud Nunner-Winkler. Funktional ausdifferenzierte Gesellschaften und keine Moral? Ziviltugendhaftigkeit als notwendige Bedingung der Stabilisierung demokratischer Gesellschaften. In: Ingrid Plath et al. (Hrsg.). Kultur – Handlung – Demokratie. Dreiklang des Humanen. Wiesbaden 2008
- Ernst W. Böckenförde. Recht, Staat, Freiheit. Studien zu Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Frankfurt/M. 1991
- Heiko Breit. Kultur – Handlung – Demokratie: Eckpfeiler der kulturpsychologischen Handlungstheorie von Lutz H. Eickenberger. In: Ingrid Plath et al. (Hrsg.). Kultur – Handlung – Demokratie. Dreiklang des Humanen. Wiesbaden 2008, S. 43-66
- Andreas Wildt. „Anerkennung“ in der Psychoanalyse. In: Hans-Christoph Schmidt am Busch et al. (Hrsg.). Anerkennung. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Sonderband 21, Berlin 2009, S. 461-478
- Inkota-Netzwerk e.V. (Hrsg.). Vom Süden Lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und dem Anti-Bias Ansatz. Berlin 2002
- Petra Wagner (Hrsg.). Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg et al. 2008
- Shantala Herdel. Was ist Anti-Bias? In: Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.). Methodenbox: Demokratie Lernen, o.J. und o.S.

Ausgangs- und Bedarfslage

Christian: Im Prinzip wollten wir Handlungsstrategien im Umgang mit rechtsextremen Ansichten und antisemitischen Äußerungen entwickeln. Das war der Ursprung, und wir wussten, glaube ich, nicht so genau, wo wir ansetzen sollten. Der Auslöser dieser Auseinandersetzung war ein Vorfall in Saalfeld, auf den unsere Kollegen und Kolleginnen sehr unterschiedlich reagiert haben. An dieser Stelle wurde deutlich, dass wir eine einheitliche Handlungsstrategie brauchten.

Tommy: Bei diesem Vorfall handelte es sich um eine Veranstaltung gegen „Rechts“. Es waren Jugendliche aufgetaucht, die aufgrund ihrer äußeren Erscheinung als „Rechte“ einzustufen waren. Die Veranstalter sagten: „Ihr kommt in diese Veranstaltung nicht rein.“ Die Mitarbeiter des Hauses meinten aber, man solle ihnen erlauben, dabei zu sein. Genau das war der Zwiespalt.

Annett: Rechtsorientierung in Saalfeld war immer schon ein Thema für uns. Durch diesen grenzwertigen Vorfall im Stadtteilzentrum, wo Kollegen sehr unterschiedlich mit der Situation umgegangen sind, war mir klar geworden, dass wir alle eine sehr unterschiedliche Sicht- und Umgangsweise mit Blick auf dieses Thema hatten. Und es ging darum, eine Arbeitsgruppe zu bilden, die dieses Thema weiter verfolgte. Wir brauchten Methoden und eine klare Definition unserer Ziele. Wir brauchten Handlungsstrategien. Ich habe selbst auch schon mit rechten Jugendlichen in Gruppen gearbeitet. Mir war wichtig, etwas dagegen zu tun – gegen Fremdenfeindlichkeit, gegen Diskriminierung. Das ist auch ein persönliches Anliegen, das wir an dieser Stelle verfolgt haben. Das geben wir auch offen zu.

Claudia: Leider haben wir als Stadt eine sehr unrühmliche Tradition, was rechte Tendenzen betrifft. Wir haben viele verschiedene Strategien auf allen Ebenen durchlaufen und haben gemerkt, dass sie nicht so richtig gegriffen haben. Ich bin seit 20 Jahren in Saalfeld in der Jugendarbeit tätig. Sehr oft standen wir vor Problemen, die uns deutlich machten, dass es kein einheitliches Handlungskonzept gibt. Deswegen war die Methode der Selbsterfahrung in diesem Projekt ganz besonders wichtig, denn jeder hat eine andere Wahrnehmung, eine andere Biografie, einen anderen Blickwinkel und schließlich eine andere Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen.

Matthias: Mittlerweile bin ich seit zehn Jahren in der Jugend- und Sozialarbeit tätig. Dort arbeite ich vorwiegend mit einer rechten Klientel. Aus meiner Sicht müssten klare Strukturen geschaffen werden, die den MitarbeiterInnen mehr Sicherheit im Umgang damit geben. Ich denke, viele von uns sind überfordert und wissen nicht, wo sie Hilfe holen können. Das alles waren Gedanken, die bei mir eine Rolle gespielt haben, als es darum ging, mich aktiv in diese Arbeitsgruppe einzubringen.

Annett: Trotz unserer ähnlichen Anliegen, gegen Rechtsextremismus zu arbeiten, waren die Sichtweisen und die Umgangsstrategien der Mitarbeiter sehr unterschiedlich. Uns war klar, dass wir bei uns selbst beginnen mussten. Das ist in der Vergangenheit bei anderen Weiterbildungen, die uns zu den Themen angeboten worden, nie passiert. Eher ging es um die Frage: „Wie sehen die Rechtsextremen aus? Was hören sie für Musik?“ Mir ist es wichtig, zu sagen: Nicht jeder, der eine Glatze hat, ist ein Rechter. Nicht jeder, der lange Haare hat, ist keiner. Der Rechtsextremismus ist ja mittlerweile weit in die Mitte der Gesellschaft vorgedrungen. Häufig können wir das gar nicht mehr unterscheiden oder an der Musik festmachen. In dieser Weiterbildungsreihe ist mir klar geworden: Wir haben uns sehr stark auf diesen Rechtsextremismus eingeschossen.

Annett: Ich würde jetzt nicht sagen, dass ich mich in meiner Arbeit völlig hilflos gefühlt habe. Aber durch die Weiterbildung mit „Perspektivwechsel“ ist mir etwas Anderes bewusst geworden: Wir lassen uns von großen Worten leiten und hinterfragen viel zu wenig die eigenen Werte und Vorstellungen. Darin sehe ich auch einen Schlüssel für viele Dinge, die einfach nicht richtig laufen. Uns ist bereits ziemlich am Anfang klar geworden, dass wir bei uns selbst anfangen müssen. Das ist bei den vorangegangenen Weiterbildungen, die zu diesen Themen angeboten wurden, eben in keiner Weise geschehen.

Matthias: Sehr hilfreich war, dass die Kommune hinter diesem Arbeitsauftrag gestanden hat und zudem die Notwendigkeit gesehen hat, den Auftrag so zu strukturieren, wie wir das im Prinzip in der Arbeitsgruppe erarbeitet haben. Das muss man auch sagen. Das hat man auch nicht überall.

Persönliche Rückblicke auf die Weiterbildung

Annett: Ich habe mich mit dem Thema des Rechts-extremismus auch vorher sehr intensiv befasst. Aber mit Blick auf Diskriminierung ist mir klarer geworden, was diskriminierend ist und was eben nicht. Diskriminierung ist nicht gleich Diskriminierung. Das zu unterscheiden, habe ich also gelernt.

Matthias: Für mich war die biografische Arbeit ganz wichtig. Zum Beispiel die Auseinandersetzung mit den eigenen diskriminierenden Anteilen und den verschiedenen Formen von Diskriminierung in meiner Biografie.

Claudia: Da kriege ich jetzt noch Gänsehaut. Bei mir war das die „Inselübung“¹ mit den unterschiedlichen Wahrnehmungen der hier lebenden Menschengruppen (Minderheiten) sowie der Diskussion über die Entscheidung, wer von den 21 Bewerbern nun auf die Insel fahren durfte. Wir haben alle versucht, einen Konsens zu bilden, aber keiner von uns ist aufgestanden und hat gesagt: „Ich mache hier nicht mit.“

Christian: Bei der Arbeit am Umgang mit Fremdenfeindlichkeit haben wir nichts tabuisiert. Ein Satz der Seminarleitung ist mir noch in Erinnerung geblieben: „Es ist wichtig, dass wir all diese Dinge ganz realistisch und offen ansprechen. Was aber umgekehrt nicht bedeutet, dass man bei diesen Vorurteilen bleiben muss.“ Ich glaube, wir müssen die eigenen Vorurteile offen, klar und deutlich benennen können, erst dann können wir daran arbeiten. Es ist in Ordnung, jemanden nicht zu mögen, aber ich muss ihn nicht ausgrenzen.

Matthias: Mir ging es ähnlich. Ich denke, dass ich ein offener Mensch bin. Es war für mich jedoch wichtig, zu verstehen, wo meine Anteile dabei sind: Wo werde ich diskriminierend? Wo werde ich rassistisch? Wo setze ich bei mir an? Und das Spannende, das dabei sichtbar wird, ist: Wie kann ich meine Werte anderen Werten entgegen stellen? Ich weiß, dass es mir mit dieser Weiterbildung gelungen ist. Ich habe jetzt teils einen anderen Ansatz für mich gefunden und glaube, dass es nicht ausreicht, nur den Blick auf den Rechtsextremismus zu werfen. Vielmehr müssen wir wirklich grundlegend in allen anderen Bereichen suchen und eine ernste Wertediskussion in unseren Kreisen darüber führen.

¹„Inselspiel“ ist eine Anti-Bias-Übung. Die Übung dient der kritischen Reflexion von Zuschreibungen, Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten. Mit dieser Übung können Kriterien und Maßstäbe herausgearbeitet und kritisch überprüft werden, an denen wir uns bei der Bewertung und Beurteilung anderer Menschen und Gruppen orientieren.

Annett: Für mich ist die Wertediskussion in unserem Team haften geblieben. Das hat mich wirklich nachhaltig beeindruckt. Das ist auch das, was mir klar geworden ist, was früher in meiner Arbeit auch gefehlt hat. Was mir selbst gefehlt hat. Diese Diskussion hat bei mir ganz viel geöffnet. Es ist etwas, was immer zu kurz kommt. Wir machen uns viel zu wenig klar, was für Werte wir haben und welche Werte wir weitergeben.

Claudia: Auch für mich war die Wertediskussion im Team sehr wichtig. Wir haben erst in Kleingruppen gearbeitet und dann die Ergebnisse dem Plenum präsentiert. Das Ziel bestand darin, Prioritätenliste der Teamwerte zu erstellen. Wir haben uns bestimmte Regeln erarbeitet und trotz aller Unterschiedlichkeiten damit begonnen, an gemeinsamen Handlungsstrategien zu arbeiten. Das war der erste Schritt. Die Art und Weise, wie die beiden Referentinnen mit uns gearbeitet haben, hat es erst ermöglicht, dass wir uns als Gruppe so weit geöffnet haben. Es herrschte ein vertrauensvolles Klima, aber das steht und fällt ja mit der Seminarleitung. Die beiden Referentinnen haben sich selbst ein Stück weit eingebracht und waren authentisch.

„Antisemitismus“ als fester Bestandteil der Weiterbildung

Claudia: Für mich war der antisemitische Aspekt ein großes Fragezeichen. Am Anfang habe ich gedacht: „Ja gut, die Juden, der Antisemitismus – schon gehört; viel gelesen, aber ... gibt es die noch?“ Oft hat man ein Bauchgefühl dazu, aber im Arbeitsalltag reagiert man nicht immer so, wie man für meine Begriffe reagieren müsste. Und man ist ja selbst nicht frei davon. Manchmal ist es Scheu. Manchmal ist das Problem nicht klar zu erkennen. Manchmal ist es auch die Angst vor Konfrontation.

Matthias: Meistens kommt dieses Thema eher in den Aussagen: „Na wir sind eh daran schuld. Uns wurde ja immer die Schuld auferlegt.“ Solche Aussagen hört man schon von den Leuten.

Claudia: Was für mich auch noch ein Aufhänger ist, sind die Judenwitze. Jetzt nehme ich ganz oft wahr, wie viel eigentlich im Umlauf ist: „Wollen wir wetten? Wetten tun die Juden.“ Aber auch Witze über Schwarze und Behinderte will ich gar nicht mehr hören. Genau das sind die abwertenden und intoleranten Haltungen. Auch in unserer Gruppe fielen uns viele Beispiele ein, weil sie im Alltag so oft vorkommen.

Tommy: Für mich war klar, dass der Antisemitismus als Beispiel für Diskriminierung steht. Erst mal so. Dass da natürlich mehr dahinter steckt, habe ich mir schon gedacht.

Claudia: Ich habe gerade die Bilder von der Folienpräsentation vor Augen. Wir saßen alle im Kreis und keiner hat etwas gesagt. Also ich erlebe bei mir ganz oft – na ja, ich will nicht sagen Abwehr –, aber man ist des Themas manchmal überdrüssig. Mit diesem Thema ist immer ein Schuldgefühl verbunden. Auch bei mir ist das so. Ich kann nichts dafür. Ich habe damals nicht gelebt und will mich auch nicht mein Leben lang irgendwie dafür verantwortlich fühlen müssen. Im Seminar wurde gesagt: „Es ist wichtig am Ende dieses Seminars, diese Themen nicht zur Seite zu schieben, sondern zu schauen, welche Funktionen sie bei einem selbst haben. D.h. ich kann mich damit auseinandersetzen, aber ich muss mich nicht dafür verantwortlich – im Sinne von schuldig – fühlen.“ Monika hat das ganz deutlich gesagt: Das wird oft miteinander gleich gesetzt, aber das hat nichts miteinander zu tun. Denn wir sind eine völlig andere Generation. Und das aus ihrem Mund zu hören – denn ich meine, sie hat ja mit ihrer Biografie und ihrer Herkunft eine andere Rolle – war für mich sehr wichtig. Ich gerate oft automatisch in solche Diskussionen über dieses Thema, sei es im Freundeskreis, im Bekanntenkreis oder auch bei der Arbeit. Oft muss ich mich von Migranten als Faschist beschimpfen lassen, oder als Nazi, weil wir Grenzen setzen wollen.

Matthias: Ich denke auch, dass wir eine Verantwortung haben, und Verantwortung heißt, dass wir uns dagegen stellen, uns dagegen wehren, wenn Menschen verunglimpft werden. Wir müssen aufpassen, dass wir nicht eine Gesellschaft werden, in der Gruppen aufgrund ihrer Herkunft oder ihrer Religion diskriminiert werden. Das ist unsere Verantwortung. Die haben wir einfach. Die können wir nicht wegschieben. Aber es geht hier nicht um die Schuldfrage, weil das die Generation vor uns betrifft. Ich denke auch, dass ich das jetzt begriffen habe.

Claudia: Ich glaube, dass wir uns mit diesen Themen auf der politischen Ebene bereits auseinandersetzen. Aber ich denke auch, dass wir alle einen Wissenszuwachs bekommen haben.

Christian: Im Vorfeld dachte ich erst: „Gut, es ist ein sozialpsychologisch orientiertes Seminar mit Wahrnehmungsschulung usw.“ Als ich dann die ersten Erfahrungen machte, dachte ich: „Ist das nicht doch ein bisschen an uns vorbei? Wollt Ihr jetzt hier ein bekanntes Projekt abhalten, das ihr eben habt und das uns vielleicht gar nicht so tangiert?“ Aber als sich das so exemplarisch für ein gesamtes Grundlagenthema geöffnet hat, fand ich es gut. Und am Ende war es auch klar. Und es ist eigentlich auch das Thema, das für Deutsche in dieser Zeit einfach verwirrend ist. Ich würde sogar sagen: „Wo hängen mehr Emotionen dran als hier?“ Ich erinnere mich an eine Situation im Seminar, in der die große Depression ausbrach, als wir unsere Bilder von Juden aufgezählt haben. Das hat alle runtergezogen.

Tommy: Bei mir kann ich das schwer beschreiben. Ich bin einer, der sich mit dem Thema auseinandersetzt. Der denkt, über Israel und Juden viel gelesen zu haben. Man hat seine eigene Meinung zu den Dingen, auch zur aktuellen Situation in Israel und Palästina. Ich denke, da scheut man oftmals die Konfrontation, manchmal selbst im Kollegenkreis. Ich denke, hier hat man Angst vor der Konfrontation, vielleicht auch Angst davor, falsch zu denken. Obwohl es so was ja vielleicht nicht gibt. Aber die Angst hat man trotzdem. Liege ich jetzt völlig daneben mit meinen ...?

Claudia: Oh ja. Das ist ein Spiegelthema. Bei diesem Thema guckst du in den Spiegel. Und in den Spiegel zu gucken, kann wehtun. Warum macht mir das Thema Angst? Wegen der Verbindung zum Nationalsozialismus? Wegen der Verbindung zum Mord an den Juden? Soll ich das Thema aus diesem Grund aus meinem Gedächtnis verbannen? Da müsste ich eigentlich in den Spiegel schauen und erkennen: Auch ich habe solche Züge. Die Angst vor dem Spiegel tut nicht immer gut. Das Erkennen der eigenen Anteile ist kräftezehrend.

Tommy: Dieses „Schon wieder“ oder „Ach du meine Güte, schon wieder Nationalsozialismus. Schon wieder!“ Man sagt es einfach so.

Christian: Die thematische Koppelung zwischen Nationalsozialismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus erscheint vielen Menschen zu einfach zu sein. Hier wird auch Eigenverantwortung ein Stück weit ausgeblendet.

Annett: Ich kann mich erinnern, dass ich in dem Seminar, in dem es um Antisemitismus ging, körperlich reagiert habe. Ich habe mich sehr anstrengen müssen, nicht zu weinen. Wenn wir damit konfrontiert werden, reagieren wir. Ich reagiere so. Und es stimmt schon. Da nützen mir meine ganzen Werte in dem Augenblick auch nichts. Ich bin betroffen und in dem Moment auch hilflos. Ich denke, wir hacken zu viel auf Rechtsextremismus herum. Antisemitismus wird gar nicht angesprochen.

Matthias: Zum einen hat der Rechtsextremismus bei mir ganz viel mit dem Antisemitismus zu tun. Das gehört für mich untrennbar zusammen. Auf der anderen Seite denke ich, dass der Fokus vielleicht dennoch zu eng ist. Vielleicht muss man das Thema doch breiter angehen.

Annett: Also mir ist auch bewusst geworden, dass ich es vorher ausgeblendet habe. Es hat irgendwie dazugehört, aber als besonderes Thema habe ich es auch nie betrachtet.

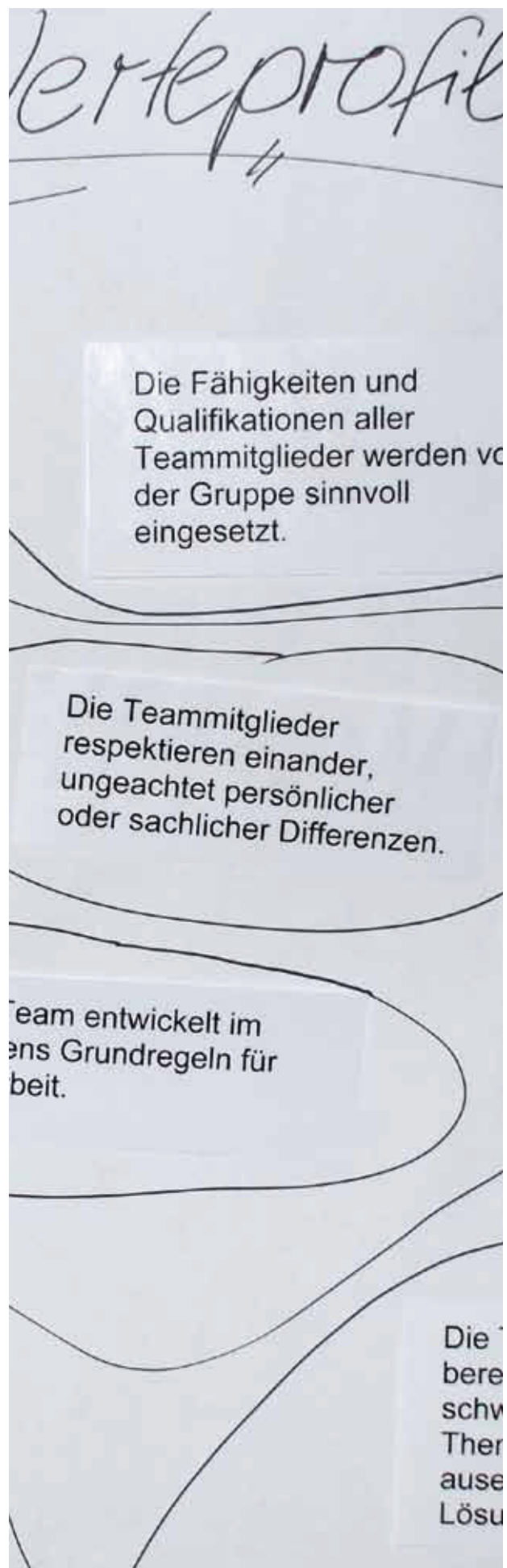
Matthias: Ich gehe mit solchen Fragen so um, dass ich formuliere, was ich denke: „Persönlich als Mensch mit Deinen 18 Jahren ist das nicht Deine Schuld, dass das geschichtlich so gelaufen ist. Wir müssen bloß zukünftig darauf achten, dass hier – ich gehe jetzt erst einmal von Deutschland aus – dass hier in Deutschland so etwas nie wieder passieren darf. Und das ist meine Verantwortung.“ Das kommuniziere ich einfach so. Das ist jetzt nicht unbedingt eine Strategie, aber ich denke mal, es ist wichtig, das auch mal sagen zu dürfen. Das ist vielleicht ein erster Schritt.

Tommy: Ich denke, klarer ist geworden, dass es Falschdenken in diesem Sinne gar nicht gibt. Man kann darüber reden und mit dem Thema offener umgehen.

[Wirkung der Seminare aus der Teilnehmersicht auf die eigene Bildungspraxis](#)

Claudia: Gruppen, mit denen wir zu tun haben, lernen an unserem Modell, ohne dass wir uns dessen bewusst sind. Das ist nämlich das Entscheidende. Was ich wichtig finde ist, dass der Gedanke des Perspektivwechsels auf jeden Fall Spuren hinterlässt. Ich finde das ist ein ganz wichtiger Punkt.

Matthias: In den Seminaren hat man wirklich so einen Ausschnitt von sich selbst und von Anderen bekommen. Menschen, die bereits versuchen, ein bisschen offener zu sein, merken immer wieder, dass sie an ihre Grenzen stoßen. Wir merken, dass wir



genauso in den Vorurteilen verhaftet sind. Da muss man sagen: „Schau noch einmal genau hin.“ Ich habe die Übung „Power Flower“² immer noch vor Augen. Nach wie vor auch die „Zitrone“³ und den Input zu verschiedenen Sichtweisen auf Diskriminierung. Ich denke, das ist bei mir auf jeden Fall haften geblieben und wirkt weiter, mal ein bisschen mehr, mal ein bisschen weniger.

Annett: Es gibt viele Dinge, die ich weitergeben könnte. Zum Beispiel die Übung „Familienfäden“. Das ist bei mir hängengeblieben, weil ich Parallelen zu meinen Kollegen feststellen konnte, die ich nie erwartet hatte, unter anderem weil ich mir nie die Mühe gemacht habe, da mal hinzuschauen. Die Idee, die „Familienfäden“ mit ausländischen und deutschen Jugendlichen zu bearbeiten, wäre sicher auch interessant. Und dann zu erkennen: „Da gibt es ja sehr viele Parallelen und Ähnlichkeiten, auch mit Menschen, die man sonst vielleicht vordergründig ablehnen würde.“ Das hat mich auch beeindruckt. Das muss ich sagen. Das war sehr aufschlussreich.

Claudia: Ich arbeite mit den unterschiedlichsten Zielgruppen und versuche die Methoden der Perspektivwechsel-Seminare in meinen Arbeitsprozess einfließen zu lassen. Wir stricken gerade ein Projekt, das heißt „Meine Heimat ist – Teenies als Weltenwandler“. Dort versuche ich, mit kleinen methodischen Impulsen mittels Selbsterfahrung mit meinen Zielgruppen tätig zu werden. Fünf Minuten dem Anderen etwas Gutes zu tun: „Was fandest du heute gut an dem Anderen?“ Es gibt natürlich viele Spannungen. Auch unter Migranten finden Zuschreibungen statt. In meiner Arbeit mit diesen Gruppen ergreife ich keine Partei, sondern versuche, klar zu machen, dass weder ich noch sie das ausreichende Wissen über die Hintergründe der Anderen haben. Mir ist durch die Weiterbildung ganz deutlich geworden, dass ich das auch klar formulieren darf: „Du hast kein Recht, Menschen in irgendeiner Form zu normieren“. Wichtig ist es auch, darüber zu reflektieren, was das mit mir macht. Es ist wichtig, auf der emotionalen Ebene zu bleiben und zu sagen: „Das verletzt mich.“ Es ist wichtig, diesen Aspekt der eigenen Betroffenheit auch immer wieder deutlich zu machen.

² „Power-Flower“ ist eine Anti-Bias-Übung. Diese dient der kritischen Reflexion über die eigene Verortung im gesellschaftlichen System hinsichtlich der verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten und der damit verbundenen Privilegierung bzw. Deprivilegierung. Mehr dazu www.anti-bias-werkstatt.de

³ „Zitrone“ ist eine Anti-Bias-Übung. Die Übung ermöglicht einen Einstieg in das Thema Vielfalt und Diversität, Stereotypisierung und Vorurteile. Die Methode sensibilisiert für Heterogenität und für das Problem der Kulturalisierung. Mehr dazu www.anti-bias-werkstatt.de

Matthias: Wenn man mit jungen Erwachsenen – wie es bei einigen von uns vorwiegend der Fall ist – ins Gespräch kommt, kommen oftmals Vorurteile und Stigmatisierungen zum Vorschein. Ich denke, es ist ganz wichtig, die eigene Grundhaltung als Wert dagegen zu stellen und zu hinterfragen: „Wo kommt es bei Dir her?“

Christian: Ich denke oft an das Wort ‚Perspektivwechsel‘. Man benötigt einen Perspektivwechsel, um aus einer anderen Perspektive auf sich selbst zu schauen. Es ist auch immer die Frage der eigenen Verantwortlichkeit. Ich gestalte mein Leben selbstständig und eigenverantwortlich.

Tommy: Wir kommen wieder auf die altbekannte Wertediskussion zurück. Das ist etwas, das unbedingt in die Arbeit mit Kindern, mit Jugendlichen und mit Eltern integriert werden müsste. Wir sollten aber – neben dem Bewusstmachen – auch unser Wissen stärken. Manchmal fehlt auch bei uns in gewissen Bereichen einfach das notwendige Wissen.

Annett: Das Problem ist, dass einigen Menschen dieses Gefühl: „Ich habe da eine Handlungsanleitung in der Hand“ wichtiger ist. Aber jede Situation verlangt ein anderes Vorgehen. Diese Seminare brachten mich dazu, meine Einstellung dazu zu überdenken und den „Methodendruck“ aufzugeben.

Interviewpartner:

Annett Wenzel
Tommy Kleiber
Christian Uthe
Claudia Penzold
Matthias Wolf

Interviewführung:

Marina Chernivsky

Transkribierung:

Nadine Fügner

Bearbeitung und Redaktion:

Monika Chmielewska- Pape



Dipl. Psych. Marina Chernivsky

Verhaltenstherapeutin in Ausbildung (IVT). Seit 2004 Entwicklung und Koordination von diversen bildungspolitischen und pädagogischen Programmen. Seit 2007 Gründung und Leitung des Projekts „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ (ZWST e.V.). Seit 2005 Bildungsreferentin in verschiedenen Bereichen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (Schwerpunkte: Antidiskriminierungspädagogik (Anti-Bias-Ansatz), Interkulturelle Kompetenz, Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Methodenentwicklung und Mediation).

info@zwst-perspektivwechsel.de | www.perspektivwechsel.de

Prof. Dr. Doron Kiesel

Erziehungswissenschaftler, lehrt Interkulturelle Pädagogik sowie interkulturelle und internationale Dimensionen Sozialer Arbeit an der Fachhochschule Erfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Soziale Arbeit, Interkulturelle Kompetenz, Migration, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, Identität und Ethnizität. Seit 2007 wissenschaftlicher Berater des Projekts „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“.

kiesel@fh-erfurt.de | www.fh-erfurt.de

Ass. jur. Monika Chmielewska-Pape

Studium der Rechtswissenschaft in Bochum, Warschau und Berlin. Nach dem 2. Staatsexamen seit 2008 Angestellte des öffentlichen Dienstes in der Bundesagentur für Arbeit. Seit 2006 Bildungsreferentin in der Jugendarbeit bei der ZWST e.V. im Rahmen des Programms CIVITAS – Jugend für Toleranz und Demokratie. Seit 2008 Anti-Bias-Trainerin in der Erwachsenenbildung im Rahmen des Projekts „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“.

www.zwst-perspektivwechsel.de

Nadine Fügner

Diplom-Geographin mit Fachausrichtung Sozialgeographie. Seit 2003 empirische Forschungen zum Integrationsverlauf jüdischer ZuwanderInnen aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg. Bis 2008 Koordinatorin gesellschaftspolitischer, interdisziplinärer Bildungsprojekte. Seit 2009 freiberufliche Trainerin im Bereich der Antidiskriminierungsarbeit (Anti-Bias-Ansatz) sowie im Projekt „Perspektivwechsel“ (ZWST e.V.).

www.zwst-perspektivwechsel.de

Thomas Maier

studierte Soziale Arbeit in Erfurt. Er war in verschiedenen Projekten der vorurteilsbewussten Bildungsarbeit in Berlin und Thüringen tätig. Derzeit arbeitet er als Schulsozialarbeiter für den Kreisjugendring München-Land.

www.zwst-perspektivwechsel.de

Vera Katona

Studium der Osteuropäischen Geschichte und Soziologie an der Freien Universität Berlin. 2004 bis 2006 Bildungsreferentin im Rahmen des Programms CIVITAS – Jugend für Toleranz und Demokratie. Seit 2007 Bildungsreferentin und Anti-Bias-Trainerin im Modellprojekt Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit.

www.zwst-perspektivwechsel.de

René André Dittrich

Verwaltungsfachwirt, seit Jahren im Bereich der Prävention und Integration im Sport tätig. Netzwerkleiter der Soccer-Liga in den Neuen Bundesländern. Seit 2007 für die Verwaltung des Projekts „Perspektivwechsel“ (ZWST e.V.) zuständig.

zwst-thueringen@web.de | www.zwst-perspektivwechsel.de







Die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST) ist Mitglied in der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege und die soziale Dachorganisation der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland. Ein wichtiges Anliegen der ZWST ist die präventive Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit.

www.zwst-perspektivwechsel.de

Projekträger:



Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms
„VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“
sowie durch die Landesstelle Gewaltprävention in Thüringen



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Landesstelle
GEWALTPRÄVENTION

